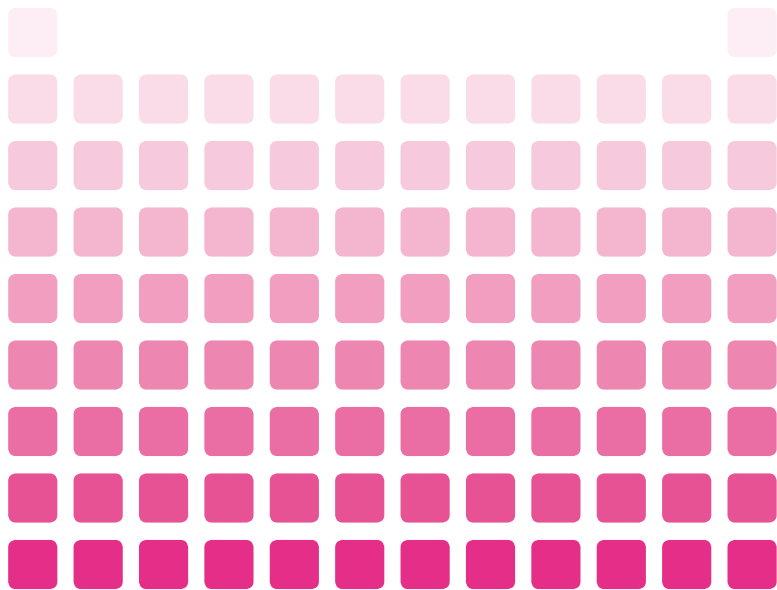
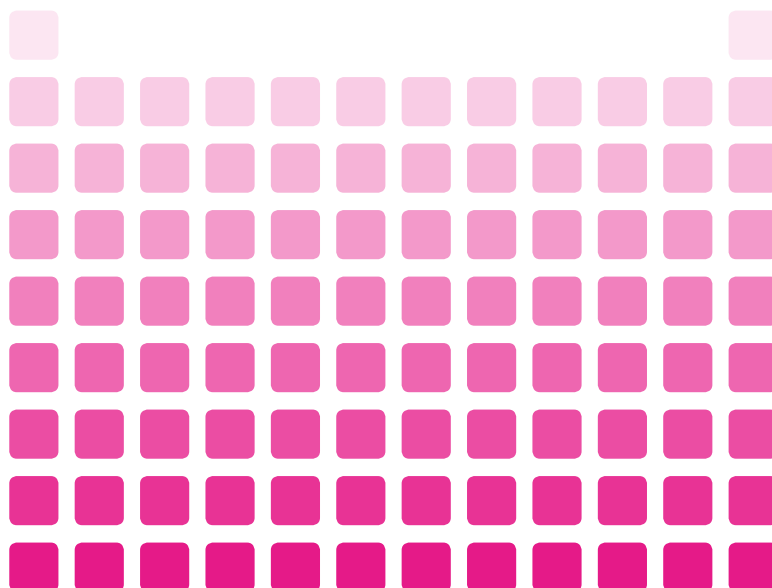


O aumento das competências educativas das famílias um efeito dos **Centros Novas Oportunidades**



O aumento das competências educativas das famílias um efeito dos **Centros Novas Oportunidades**



Lucília Salgado, Lourdes Mata,
Carolina Cardoso, Joana Ferreira, Carlo Patrão, Ana Durão



Ficha Técnica

Título:

O aumento das competências educativas das famílias:
um efeito dos Centros Novas Oportunidades

Editor:

Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
(1ª edição, Junho 2011)

Coordenação:

Lucília Salgado

Autores:

Lucília Salgado, Lourdes Mata,
Carolina Cardoso, Joana Ferreira,
Carlo Patrão, Ana Durão

Design Gráfico:

Modjo Design, Lda.

Adaptação do Design Gráfico e Paginação:

Regina Andrade

Revisão:

Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

ISBN:

978-972-8743-71-0

ÍNDICE

Prefácio	7
Luís Capucha <i>Agência Nacional para a Qualificação, I.P.</i>	
Introdução	11
Lucília Salgado <i>Escola Superior de Educação de Coimbra</i>	
Apresentação do projecto	17
Metodologia	
1. Caracterização dos participantes	20
1.1. Caracterização dos participantes do estudo exploratório	20
1.2. Caracterização dos participantes do estudo alargado	21
1.2.1. Caracterização dos participantes no estudo alargado com pais	21
1.2.2. Caracterização dos participantes no estudo alargado com professores	23
2. Delineamento	24
2.1. Delineamento do estudo exploratório	24
2.2. Delineamento do estudo alargado	25
2.2.1. Delineamento do estudo alargado com pais	25
2.2.2. Delineamento do estudo alargado com professores	25
3. Caracterização dos Instrumentos	25
3.1. Guiões de entrevista para o estudo exploratório	25
3.2. Questionários para o estudo alargado	26
3.2.1. Questionário aplicado aos pais no estudo alargado	26
3.2.2. Estudo alargado com professores	34
4. Procedimento	35
4.1. Procedimento adoptado para o estudo exploratório	35
4.2. Procedimento adoptado para o estudo alargado	36
4.2.1. Procedimento com pais	36
4.2.2. Procedimento com os professores	36
5. Tratamento da Informação	36
5.1. Dados recolhidos pelas escalas tipo <i>Likert</i>	37
5.2. Dados recolhidos pelas entrevistas e pelas questões de resposta aberta	37

	PARTE 1	39
	Os adultos e o processo de RVCC: auto-eficácia e gestão de papéis	41
	1. Auto-eficácia	42
	1.1. Auto-eficácia e o processo de RVCC	43
	2. Gestão de papéis	44
	3. Os adultos e o processo de RVCC: auto-eficácia e gestão de papéis	46
	3.1. Vivência do processo de RVCC	46
	3.2. Mudanças provocadas pelo processo de RVCC	48
	3.2.1. Mudanças globais provocadas ao nível pessoal	48
	3.2.2. Mudanças nas percepções de auto-eficácia	50
	3.2.3. Gestão de papéis	51
	PARTE 2	55
	Investimento no projecto de escolarização através do processo de RVCC: a influência na vida dos adultos e no envolvimento na escolaridade dos filhos	57
	1. A Educação de Adultos e o processo de escolarização	58
	1.1. A sociedade do conhecimento e da informação e a aprendizagem da população adulta	58
	1.2. A Educação de Adultos e os contextos de aprendizagem	59
	2. O envolvimento da família no processo de escolarização dos filhos	60
	2.1. Família, educação e processo de escolarização	60
	2.2. O acompanhamento escolar em casa	62
	2.3. Relação escola-família	64
	3. Investimento no projecto de escolarização através do processo de RVCC: a influência na vida dos adultos e no envolvimento na escolaridade dos filhos	66
	3.1. Projecto de escolarização do próprio	66
	3.1.1. Investimento na escolaridade do próprio	66
	3.2. Envolvimento na escolaridade dos filhos	69
	3.2.1. Práticas de envolvimento na escolaridade dos filhos	69
	3.2.2. Mudanças no envolvimento na escolaridade dos filhos	71
	3.2.3. Dimensões do envolvimento: mudanças percebidas	72
	3.2.4. Percepção no envolvimento na escolaridade dos filhos segundo o sexo dos inquiridos	82
	3.2.5. Motivações para realizar o processo de RVCC e mudanças percebidas	83
	PARTE 3	85
	O desenvolvimento de competências de literacia e as transferências para o contexto familiar	87
	1. O desafio da alfabetização em Portugal	88

2. O conceito de Literacia	89
3. Níveis de escolaridade e literacia em Portugal	89
4. Consequências do défice de literacia	90
5. A Educação de Adultos e a literacia na família	91
6. O papel da família na literacia	92
6.1. Literacia familiar	92
6.2. Programas de literacia familiar	95
7. Família e literacia	96
7.1. Características das famílias e práticas de literacia	96
7.2. Literacia familiar e competências de literacia das crianças	96
7.3. Diferentes práticas diferentes competências	97
8. O desenvolvimento de competências de literacia e as transferências para o contexto familiar	98
8.1. A leitura e a escrita no quotidiano	99
8.2. A leitura do livro	102
8.3. As tecnologias de informação e comunicação	104
8.4. Mudanças face à leitura e à escrita	106
8.5. Motivações para realizar o processo de RVCC e mudanças percebidas	109
8.6. Mudanças na auto-eficácia e seu impacto na vida dos participantes	110
8.7. Mudanças na importância e nas práticas de leitura e escrita segundo o sexo dos inquiridos	111
8.8. Envolvimento das crianças nas práticas de literacia familiares	112
8.9. Competências dos pais e envolvimento com a leitura	118
Conclusões	121
Recomendações	131
Referências bibliográficas	133
Anexos	145
Índice de Figuras e Tabelas	161



Prefácio

Novas Oportunidades e leitura: uma união feliz

Por mais sucesso que tenham tido na vida, as pessoas menos letradas, e particularmente as analfabetas, dificilmente conseguem ultrapassar o sentimento de menoridade, às vezes até de uma certa vergonha, face à sua condição escolar.

No entanto, são inúmeros os casos de pessoas menos escolarizadas com motivos mais do que suficientes para sentir orgulho do seu percurso. Claro que são muitas mais as que se viram amputadas de oportunidades de vida justas devido à exclusão escolar de que foram, objectivamente, vítimas. Mas todos nós conhecemos alguém que, mesmo sem o impulso que a escola lhes deveria ter dado, aprendem com rara inteligência tudo o que a vida as obriga a saber.

Recordo as varinas com quem partilhei muitas madrugadas de trabalho numa loja. Era para mim um mistério como elas, sem nunca terem frequentado a escola, sabiam com exactidão a que preço tinham de comprar o peixe e a que preço o teriam de vender para compensar o trabalho duro que faziam. E como sabiam multiplicar o peso do peixe, com casas decimais, pelos escudos e centavos que custava cada quilo? Sem se enganarem num tostão. Admiro o pedreiro analfabeto, mas com muita experiência, que construiu a minha casa. Discutia com o arquitecto a melhor utilização do espaço, calculava a secção do ferro que deveria armar o betão, e calculava com precisão o número de azulejos, das mais diversas dimensões, que deveriam cobrir uma superfície que calculava utilizando não sei que raciocínios. Rigorosos e úteis.

Mas essas pessoas procuram sempre ocultar o analfabetismo, evitando todas as situações em que ele se possa revelar. Acanham-se quando pedem que lhes leiam as cartas. Sentem pena de não poderem contar segredos na resposta. E ficam tristes por não poder apoiar os filhos nos estudos, nem ler com eles ou ajudá-los a fazer as contas.

Tristeza aliás que partilham com todos os pais e avós que saíram precocemente da escola, sentindo-se por isso impotentes para acompanhar mais de perto os percursos dos filhos ou netos, num mundo, o da escola, que para eles é tão valorizado quanto desconhecido.

¹ Luís Capucha, Presidente da Agência Nacional para a Qualificação, I.P.



“Agora já não tenho vergonha e posso ajudar o meu (a minha) filho/a nos estudos” é uma das frases que mais se ouve a adultos que, por via de uma das modalidades da Iniciativa Novas Oportunidades, obtêm o diploma escolar que sempre ambicionaram e que sempre lhes tinha sido negado.

Expressões deste tipo traduzem uma das principais angústias das pessoas menos escolarizadas: saber como a escola é importante e não poder acompanhar “*por dentro*” o trabalho de aprendizagem dos filhos.

No fundo, expressam aquilo que a ciência há muito vem explicando: o sucesso escolar e percursos de escolarização prolongados são determinantes para a vida de cada criança, jovem ou adulto; esse sucesso escolar depende do esforço de cada um e da qualidade do trabalho dos profissionais e das escolas, mas também da herança social e cultural que cada família pode transmitir às suas crianças e jovens (cada família não pode transmitir mais do que possui, pelo que compete ao sistema compensar as desvantagens das famílias menos escolarizadas, oferecendo-lhes a oportunidade de regressarem à educação e formação); o mundo moderno exige a aprendizagem ao longo da vida e, nesse quadro, as aprendizagens iniciais são determinantes; as aprendizagens ao longo da vida serão tanto mais ricas quanto mais desenvolvidas estiverem as competências básicas, nomeadamente ao nível da leitura. Em síntese, a leitura, enquanto competência e enquanto hábito, é um elemento essencial para o percurso de vida das pessoas. Quanto melhor for a “*herança*” que cada família transmite à descendência no domínio da leitura, mais amplas serão as suas oportunidades de sucesso ao longo da vida.

O nosso país realizou nos últimos anos um esforço sem paralelo, na nossa história ou na história recente de qualquer outro país do mundo, no domínio da educação e formação de adultos. Tínhamos, e continuamos a ter que o fazer. A qualidade da nossa democracia exige-o e a competitividade da nossa economia implica a promoção da inovação e o crescimento da produtividade, objectivos inadiáveis que não podem dispensar nenhum empregador, nenhum trabalhador nem nenhum cidadão.

Foi com esta prioridade em vista que se lançou a Iniciativa Novas Oportunidades. Se queremos melhorar a qualidade da sociedade e desenvolver a economia, não podemos ter três quartos da população activa com menos do que o ensino secundário, quando entre os nossos parceiros não são mais do que um quarto; a participação em actividades de aprendizagem ao longo da vida não pode continuar a ser um terço da média da União Europeia; 40 em cada 100 jovens não podem continuar a sair da escola para o mundo do trabalho com menos do que o ensino secundário.

Ninguém ficou indiferente perante a Iniciativa Novas Oportunidades. Os mais precipitados, entre o velho fatalismo típico dos “*velhos do Restelo*” e a defesa dos seus próprios interesses na conservação do monopólio das certificações escolares, procuraram descredibilizá-la, acusando-a de mera propaganda política, dada a grandeza – um exagero publicitário, dizia-se – das metas que estabeleceu. Quem não percebe que por detrás de cada número está uma pessoa, uma história, um conjunto de capacidades e inibições, uma ambição e uma vontade, disse que a Iniciativa se preocupava apenas com as estatísticas. Acusou-se a Iniciativa Novas Oportunidades de ser “*facilitista*”, sem se compreender que ela se destina àqueles que nunca conheceram, e de resto não apreciam, facilidades na vida.

Os resultados são impressionantes, o que ajuda a explicar o desespero de muitos dos críticos. Desde logo ao nível das estatísticas, que deixaram de transmitir a imagem de um país que não se revelava capaz de romper com os seus bloqueios estruturais à qualificação. Somos hoje o país que mais progride em termos da expansão do ensino profissional e que, por isso, de muito longe, mais vê descer a taxa de abandono escolar precoce. Reduzimos mais de metade da distância que nos separava dos nossos parceiros europeus em termos de aprendizagem ao longo da vida por parte da população adulta.

As inscrições numa das modalidades de educação e formação de adultos da Iniciativa Novas Oportunidades são mais de 1.800.000. Trata-se de 33% da população activa, um valor impressionante, que traduz um movimento social de procura de qualificações (há mais de 3 anos consecutivos que a média de inscrições supera as 20.000 por mês, num ritmo que não abranda) e de reposição de justiça numa matéria fundamental para as pessoas.



Mais de 510.000 dessas pessoas concluíram ou o ensino básico ou o ensino secundário. Grande parte delas prossegue ou pretende prosseguir estudos ou (re)qualificar-se profissionalmente. São vários os factores que estão por detrás destes resultados. Destaco apenas alguns, não necessariamente os mais importantes (qualquer hierarquia consistira num risco desnecessário).

Inequivocamente foi determinante o facto das pessoas estarem cada vez mais conscientes da importância das qualificações e mais atentas às oportunidades para as obter ou reconhecer.

O segundo factor tem a ver com a qualidade, exigência e rigor predominantes no sistema. Em relação ao passado rompeu-se com a fronteira que tornava estanques os sistemas de educação e de formação, permitindo realizar sinergias e valorizar duplamente os conhecimentos e competências possuídos. Do ponto de vista metodológico, evoluiu-se em relação à tradição característica do relativismo cultural de certas abordagens à educação de adultos como “*educação de resistência*” e passou-se para uma lógica de valorização dos saberes e competências de carácter universalista. Aquelas abordagens nunca alcançaram, nem poderão alcançar, dimensão, porque não se pode convencer as pessoas de que todos os saberes e competências têm o mesmo valor, simplesmente porque isso não corresponde à realidade. Por outro lado, rompeu-se com a visão tradicionalista do ensino recorrente, que tratava os adultos de acordo com práticas pedagógicas amarradas a rotinas escolares que desconsideravam aquilo que as pessoas já sabem como base para aprendizagens subsequentes e que subestimavam a experiência e a capacidade que todos têm para transformar essa experiência em saberes abstractos com valor prático.

A utilização de métodos adequados à educação e formação de adultos (que aliás cada vez mais se estende ao ensino superior) permitiu, como vários estudos independentes têm revelado, não apenas reconhecer e certificar muitas competências possuídas pelas pessoas, como alcançar progressos substanciais em todos os domínios do saber básico (português, matemática, ciências, língua estrangeira e, de forma muito relevante, aptidão para utilizar as tecnologias de informação e comunicação), do saber relacional (comunicar, trabalhar em equipa, cooperar para a definição e prossecução de objectivos partilhados), do saber pessoal (confiança nas capacidades próprias, atitude positiva face à mudança e à inovação, ser capaz de correr riscos calculados) e do saber aprender, aspecto decisivo para a aprendizagem ao longo da vida). As pessoas saem valorizadas da Iniciativa e sentem-no, mesmo quando também julgam que nas suas empresas e entidades empregadoras nem todas as novas competências são devidamente utilizadas.

Os resultados atingidos não são, portanto, resultantes de facilidades ilegítimas. Foram o resultado de uma filosofia de democratização do acesso à educação e às certificações, da diversificação de vias de educação e formação baseadas em referenciais adequados e promovidas por serviços abertos, acessíveis e com vontade de inovar nas metodologias de trabalho, da existência de meios e vontade de os afectar à prioridade da qualificação e, principalmente, do esforço e do trabalho de centenas de escolas públicas, centros de formação profissional, escolas profissionais, associações, autarquias e empresas; da dezena de milhar de profissionais que dão o melhor de si para apoiar o esforço de quem quer aprender e, ainda, da coragem das centenas de milhares de pessoas que assumiram que precisavam de aprender e se motivaram para ultrapassar os obstáculos que o regresso aos estudos na idade adulta sempre pressupõe.

Quando estes ingredientes se combinam, não surpreende que os efeitos procurados sejam alcançados. Mas qualquer processo de mudança implica sempre a emergência de efeitos inesperados. Alguns desses efeitos são autênticos “*ovos de Colombo*”. No sentido em que alguém precisa de apontar-lhes a existência para que todos vejam que eles lá estavam, e só podiam estar. Por isso todos devemos estar gratos à equipa que realizou o estudo sobre os efeitos da Iniciativa Novas Oportunidades na leitura emergente nas crianças que agora se publica. Mostra-nos, como se esperava, que a leitura entre as crianças depende fortemente da escolaridade dos pais, não por força de qualquer determinismo natural, mas porque a essa escolaridade tende a associar-se um melhor exemplo dado pelos adultos, hábitos e atitudes que se transmitem de forma imperceptível, bem como apoio dado ao estudo



e aprendizagem das crianças. Sendo assim, o aumento da escolaridade dos pais resultante da Iniciativa teria de provocar uma melhoria dos indicadores de leitura dos nossos alunos mais jovens. Era porém preciso, primeiro, enunciar e, depois, demonstrar esse efeito. E potenciá-lo, como aconteceu com as *Novas Oportunidades a Ler +*, programa integrado no Plano Nacional de Leitura que encontrou nos resultados preliminares deste estudo a sua génese.

Mas há um segundo contributo da máxima importância que é dado pelo estudo. É que, num contexto em que alguns põem em dúvida o real impacto das Iniciativa Novas Oportunidades, questionando a correspondência entre as certificações e os conhecimentos certificados, a verificação dos efeitos produzidos junto das crianças constitui um argumento poderoso em defesa da efectividade real do programa.

O estudo, com o valor acrescentado pelo seu carácter independente e pelo rigor científico, traz assim mais luz ao debate sobre o alcance real das mudanças profundas – como se vê, não apenas nos adultos, mas também nas crianças – que a Iniciativa Novas Oportunidades trouxe às qualificações dos portugueses. As pessoas progridem e ajudam as suas crianças a progredir também.



Introdução

Aumentar os baixos níveis de qualificações escolares dos portugueses

No quadro das preocupações do desenvolvimento económico do nosso país e das possibilidades de usufruto de uma cidadania plena encontram-se indubitavelmente os baixos níveis de qualificações da maioria da população portuguesa, quer expressos pelos adultos quer pelos resultados das provas de avaliação e das repetências das crianças e jovens. Se o aumento de bens e serviços pode ser verificado a curto prazo por medidas conjunturais, a subida dos níveis educativos, exigindo medidas estruturais diversificadas, apenas pode ser avaliado a longo termo. Do mesmo modo, propor políticas em domínios estruturais na área educativa depara-se com a dificuldade de produzir metodologias facilitadoras de aumento de qualificações de tipo escolar procurando inovação e recurso a práticas pouco testadas no nosso contexto.

De facto, perante os baixos níveis de escolaridade, temos assistido nas últimas décadas a respostas simplistas. Se a população portuguesa tinha baixos níveis de escolaridade a resposta parecia ser de então fornecer mais escola, propondo práticas semelhantes aos modelos correntes de educação escolar. Para além das medidas políticas inovadoras dos finais dos anos 70 sob orientação inicial de Alberto Melo (Melo e Benavente, 1978), posteriormente propostas no Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) em 1980² (Benavente, Gago, Salgado e Wall 1980), as medidas políticas que se seguiram foram, a pouco e pouco, escolarizando-se tendo-se tornado ineficazes por desadequação aos destinatários (Salgado, 1981, 1995). O simplismo da premissa: baixas escolarizações igual a mais escola conduziu à não adesão às propostas, à desistência e, conseqüentemente, à não aprendizagem dos adultos de baixas qualificações (Salgado, 1985). Uma outra resposta seria necessária, resposta essa que atendesse às motivações dos adultos para a aprendizagem de acordo com as suas necessidades e potencialidades, tendo como terreno pedagógico a interacção com os saberes e competências adquiridos ao longo das suas vidas (Melo e Benavente, 1978).

¹ Professora na Escola Superior de Educação de Coimbra.

² *O Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA)* decorreu da Lei 3/79 aprovada na Assembleia da República com o objectivo de partida de “erradicar o analfabetismo” tornando-se uma Lei de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos numa linha inovadora de Educação Permanente. Infelizmente, muito poucas das medidas preconizadas foram postas em prática.



Tal como a oferta educativa da escola dita tradicional se mostrara já desadequada a estes adultos, não parece a escola actual ser adequada aos seus filhos colocados massivamente em situação de insucesso ou risco de insucesso³ nos primeiros anos de escolaridade que se arrasta, nos anos que se seguem, fazendo acumular repetências, estados de morbilidade escolar ou mesmo abandono da escolaridade (Salgado, 2003).

Perante a crise apresentada pela escola actual, novas medidas aparecem como necessárias para responder aos baixos níveis educativos não só para promover o desenvolvimento socioeconómico como para permitir a todos o acesso à cidadania plena – a começar pelo direito ao trabalho – e à intervenção na *cidade* democrática.

Das origens e consequências do nosso atraso...

No sentido de perceber os caminhos a seguir para promover a subida dos níveis de qualificações escolares, procurar na história o que conduziu ao nosso atraso poderá ser uma via para encontrar as soluções mais adequadas. Nas raízes dos baixos níveis de qualificações deparamo-nos principalmente com a tardia escolarização em Portugal (Candeias, 1996; 2001).

Os sistemas educativos foram inicialmente construídos com o objectivo de criar uma unidade nacional e surgiram no período de criação e/ou consolidação dos estados-nação por parte de todos os países da Europa e mesmo nos países da actual OCDE. Em países que uniram regiões e que tinham diversas línguas, a Escola consistiu numa forma de unir o país e de desenvolver uma identidade nacional. Portugal, por ter fronteiras estabilizadas desde o século XIII, constituía uma região única, não necessitando da instituição “Escola” para fundar a sua identidade.

Mais tarde, no tempo da 1.^a República, quando os países da Europa fomentaram a obrigação de ir à escola e Portugal se descobriu atrasado nessa via, a escolaridade obrigatória e a recuperação do analfabetismo da população adulta apareceu como uma das prioridades legislativas e a educação passou a estar presente no discurso dos principais políticos. No entanto, a intenção de implementar a escolaridade obrigatória em Portugal foi contrariada pelo Estado Novo com discursos e políticas anti-escolarização, ao contrário do que aconteceu nos outros países europeus com regimes políticos fascistas (Mónica, 1978).

A escolarização obrigatória de todas as crianças, apesar de ter sido decretada em momentos anteriores só veio a tornar-se efectiva em 1975 permitindo a todas as crianças ter acesso à educação primária. Apesar de se ter registado, nestas décadas, uma grande mobilidade social graças à possibilidade de acesso de todos à escola, o sistema escolar mostrou-se ineficaz para a aprendizagem de alguns alunos. Esta inadequação do sistema escolar revelou-se pelas elevadas taxas de insucesso escolar registadas, assim como, pelas baixas competências de literacia da população (Benavente, 1996).

Sabemos que 35 anos de escolarização obrigatória terá sido um tempo curto demais para permitir estabilizar nas famílias uma cultura de escolarização. Os países nórdicos, por exemplo, que escolarizam obrigatoriamente desde o início do século passado (Candeias, 2010) passaram já várias gerações que aprenderam nos seus quotidianos de vida familiar e pública que a escola faz parte do processo de vida de qualquer criança e puderam vivenciar a importância do seu sucesso. As alternativas ao insucesso escolar dos filhos são ainda, no nosso país, o seu encaminhamento para actividades não qualificadas procurando assim a família, cumprir, como sabe, a sua orientação para o futuro.

³ Calcula-se que cerca de 60% das crianças que entraram no 1.º ciclo do ensino básico teriam pelo menos um ano de repetências durante o ensino básico arrastando situações de morbilidade escolar devido à aquisição insuficiente da competência literacia. Entram no 2.º ciclo lendo mal, com dificuldade, lentamente entendendo o que lêem, ou não o conseguindo fazer de todo (Salgado, 2003).



Temos hoje, ainda, muitas famílias que não interiorizaram a importância e a necessidade das competências escolares para a inserção profissional, para o bem-estar e para o exercício pleno da cidadania.

A educação que dão aos filhos e as suas preocupações passam por domínios hoje desactualizados das necessidades emergentes na sociedade do conhecimento. Deste modo, os pais acabam por sentir a pressão da escola como mais um factor de preocupações no seu quotidiano pensando para eles um outro futuro mais ligado a profissões ou actividades tradicionais de baixa produtividade. Como também a escola não fora importante no seu percurso de vida aceitam as dificuldades do filho considerando que “também não dá para a escola”, evitando eles próprios a relação com a escola, cujas regras de funcionamento desconhecem.

Não se envolvem no apoio aos filhos, porque acham que não sabem ou porque entendem que a função de educar cabe aos professores. Sabendo a importância do envolvimento parental na educação dos filhos estas crianças, cujos pais delegam a função da educação escolar à escola, encontram-se em risco de insucesso escolar.

O insucesso escolar revela-se como um fenómeno precoce (Benavente e Correia, 1980), manifestando-se, muitas vezes, aquando da entrada das crianças na escola.

Falamos, nomeadamente, na aquisição das competências de leitura, da literacia, fundamentais no acesso às aprendizagens posteriores e ao sucesso escolar. Também a diminuta presença da literacia na família se torna um obstáculo à sua aquisição colocando-se na base das dificuldades das crianças oriundas de famílias não letradas. Estudos das últimas décadas revelam também a importância das práticas de literacia na família (Mata, 2006) para o desenvolvimento nas crianças das predisposições necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Refiram-se a criação da necessidade e da vontade de aprender a ler que a criança começa por desenvolver ao querer imitar as suas pessoas significativas, como sejam os pais; a descoberta da funcionalidade da leitura e da escrita através do envolvimento nas práticas quotidianas da família; a criação de conceptualizações sobre o modo como o texto escrito se organiza e sobre o desenvolvimento da consciência fonológica que conduz à possibilidade de ler.

Na perspectiva de uma escola para todos seria necessário criar as condições para que, fora da família, no jardim-de-infância ou mesmo na escola do 1.º ciclo, as crianças provenientes de contextos pouco escolarizados tivessem possibilidades de adquirir as condições necessárias para as aprendizagens iniciais ultrapassando as dificuldades de origem. No entanto, o desenvolvimento de competências básicas de natureza escolar, em família, no convívio com as suas pessoas significativas tornar-lhes-ia possível criar essas condições mais favoráveis ao desenvolvimento de uma escolaridade com sucesso.

A este propósito, Ávila (2010: 140) refere que “na sociedade portuguesa o perfil de literacia dos indivíduos não pode ser entendido sem atender ao meio familiar de origem, à formação escolar mas também aos modos de vida quotidiana.”

...à pesquisa de alternativas

Num contexto de procura de saídas para permitir maiores e mais adequados contextos de aprendizagem às crianças⁴ de meios pouco letrados, ao verificar que mais de um milhão de portugueses de baixas qualificações procurava acesso à certificação escolar, desenvolveu-se a hipótese de que o ambiente familiar poderia estar a ser modificado no sentido de criar mais condições às aprendizagens das novas gerações.

Procurar fazer um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) significaria considerar a escola como algo importante na sua vida. Então, estar-se-ia próximo de reconhecer a importância da escolarização na vida do seu filho.

⁴ De acordo com a nossa problemática referimo-nos a medidas de maior adequação das escolas do 1.º ciclo (Salgado, 2003): diminuição da mobilidade docente, criação de condições de enriquecimento cultural na escola (Actividades de Enriquecimento Curricular) mas sobretudo formação dos professores do 1.º ciclo no ensino da leitura e da escrita (PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português).



As práticas desenvolvidas no processo de RVCC implicariam o interesse considerado às tarefas escolares e, através dos trabalhos para elaboração do portefólio, a introdução da escrita na família.

Seria, em muitos casos, vencer resistências pessoais e sociais em relação à prossecução de estudos. Estaria mais presente na família um projecto de escolarização e desenvolver-se-ia a literacia familiar.

Também as representações sobre a escola seriam modificadas uma vez que o processo de RVCC⁵ representa uma ruptura com o processo escolar – ao nível da relação com o saber, com as práticas de aprendizagem e com o processo de avaliação – que teria sido vivenciado pelo adulto que agora procura os Centros Novas Oportunidades. Este processo de educação de adultos deixa antever uma continuidade entre aprender e as práticas de vida do adulto partindo do que ele sabe, da pessoa que ele é e do que ele tem, não assentando a educação numa transmissão de conhecimentos previamente estabelecidos, como acontece no sistema escolar formal. É, por vezes, uma imagem negativa que está impressa na representação que os adultos pouco escolarizados têm do sistema formal de ensino. O técnico de RVCC – nova função social bem diferente da de professor (Cavaco, 2007) – cria uma relação pedagógica individualizada, “...escuta, ajuda o adulto a construir a narração do seu percurso de vida, questiona-o, e orienta a sua reflexão;” (*idem*: 139). A sua estratégia centra-se na valorização do adulto, ajudando-o a reflectir e a construir saber sobre a sua experiência, sobre as suas vivências. O seu trabalho individual, realizado a maior parte das vezes em casa, traduz-se em tarefas carregadas emocionalmente de acordo com o processo vivenciado e envolve-o seriamente na sua realização. Serão estas actividades parentais que a criança observaria que consistiriam num exemplo e modelo ao seu desempenho escolar.

Procurando perceber as mudanças acontecidas nas famílias através do processo de RVCC elaborou-se um projecto, aprovada pela Agência Nacional para a Qualificação. O objectivo principal procurava perceber o modo como a formação efectuada nos Centros Novas Oportunidades, através dos processos de RVCC, desenvolvia um projecto de vida para os filhos que passasse pela escolarização e facilitava o desenvolvimento da literacia familiar, promovendo a literacia emergente em crianças no início do 1.º ciclo do ensino básico.

Procurava também identificar as percepções que os professores tinham sobre os pais dos seus alunos e o seu envolvimento na escolaridade destes através da frequência nos Centros Novas Oportunidades.

Para além do conhecimento conseguido com este estudo sobre as mudanças na vida familiar com o envolvimento de um dos progenitores num processo de RVCC procurava-se ainda, através dos dados recolhidos no estudo, criar condições para uma intervenção mais direccionada, quer junto de Centros de Novas Oportunidade, quer junto das escolas do 1.º ciclo, potenciando a relação entre a formação recebida nos CNO e o sucesso escolar das crianças.

Os resultados deste estudo permitiram reequacionar o nosso entendimento de partida, tendo-se verificado mais mudanças resultantes do processo RVCC, do que à partida se poderia antever.

Assim, foi possível, num primeiro tempo, conhecer as mudanças expressas pelos participantes no seu universo familiar. Entendemos que os efeitos na própria pessoa serão, por si só importantes na forma de viver no contexto doméstico, na forma de gerir os diversos papéis. A segurança sentida na sua pessoa traduzida em expressões de auto-eficácia provocou um maior envolvimento quer nas actividades escolares dos filhos quer nas relações introduzidas na família. Surge assim a possibilidade de diálogo com os filhos, constituindo um factor essencial para a motivação e aprendizagem escolares das crianças, porque já se sabe mais do mundo que as crianças transportam da vida e da escola, pela capacidade de pesquisa na internet ou ainda porque existe agora assunto de conversação.

As mudanças operadas no universo familiar constituindo o contexto de formação da criança são, assim, potenciadoras da educogenia (Furter, 1983) que fomenta o seu sucesso escolar, a sua aprendizagem. A introdução de actividades educativas na

⁵ Sobre o processo de RVCC ver capítulo *A Educação de Adultos e os processos de aprendizagem*.



família, quer através de propostas dadas pelas instituições escolares, quer pelas desenvolvidas voluntariamente, implica um novo modo de conceber a gestão do tempo como veremos no decorrer deste estudo.

Após termos estudado as mudanças ocorridas no domínio pessoal dos pais que realizaram o processo de RVCC, procurámos ainda verificar as mudanças operadas no contexto de vida das crianças, centrando-nos nos objectivos do estudo e perceber: **i)** as mudanças no projecto de escolarização dos filhos e do próprio e, **ii)** as mudanças relativas à literacia em contexto familiar.

Começámos por perceber as mudanças no projecto pessoal de vida em relação à aprendizagem no adulto que realizou o processo de RVCC. Verificámos que a maioria declarava que tinha vontade de continuar o seu processo de escolarização ou já se encontrava mesmo a realizar outras formações.

No que diz respeito ao envolvimento parental no processo de escolarização dos filhos, verificaram-se mudanças no acompanhamento dado em contexto familiar, na importância atribuída ao percurso escolar dos filhos, bem como na relação estabelecida com a escola e com os professores.

Quanto à literacia na família referem a importância agora atribuída à leitura e à escrita ao nível pessoal e dos filhos, e do envolvimento com os filhos quer em tarefas escolares quer de treino ou de entretenimento. A partilha de tarefas no computador aparece como um dos elementos mais inovadores no âmbito das práticas de literacia entre pais e filhos.

Através deste estudo foi possível verificar os objectivos de partida acrescentando ainda um importante factor na sociedade do conhecimento. Muitos entrevistados revelaram o interesse, o gosto, o prazer em saber mais e em aprender mais. Considerámos esta vertente, para além do envolvimento nas tarefas escolares e na literacia, como algo relevante numa perspectiva de educação ao longo da vida (CCE, 2000).

Necessidades e potencialidades de formação⁶

Para além do conhecimento produzido neste estudo sobre as mudanças a nível familiar com a realização de um processo de RVCC, eventualmente potenciadoras de sucesso escolar das crianças, utilizámos também os dados recolhidos para conceber propostas e materiais de formação enriquecedores de processos de RVCC, de cursos Educação e Formação de Adultos, de formação de professores e ainda, em geral, de tipo de envolvimento parental na educação dos filhos, facilitadores das suas aprendizagens.

No decorrer do nosso estudo, deparámo-nos com declarações de mudança de facto inovadoras nas relações de pais com filhos que terão interesse em ser difundidas. Chamámo-lhes potencialidades de formação. No entanto, verificámos que alguns adultos entrevistados ainda não tinham entendido a importância do envolvimento parental nas tarefas escolares e aprendizagens dos filhos ou não sabiam como fazê-lo ou ainda o faziam de uma forma desadequada. Chamámo-lhes necessidades de formação e será a partir daí que, ilustrando com as potencialidades, poderão ser construídos materiais e estratégias de formação.

A estrutura do presente relatório

O presente Relatório Final dá conta do estudo *CNO: Uma Oportunidade Dupla: Da promoção da Literacia Familiar ao Sucesso Escolar das Crianças*, iniciado em 2009.

A apresentação deste relatório está dividida em sete partes.

⁶ Uma vez que a componente do estudo sobre necessidades e potencialidades ainda se encontra em elaboração os seus resultados não serão exibidos neste relatório.



Numa primeira parte, designada por *Apresentação do Estudo* serão apresentadas as linhas gerais do projecto, onde se incluem a definição do objecto de estudo, os objectivos, bem como, as diferentes fases da investigação.

Numa segunda parte, será exposta a *Metodologia* adoptada nas várias fases que compuseram esta investigação. Para cada fase, será apresentada a Caracterização dos Participantes, o Delineamento, a Caracterização dos Instrumentos, o Procedimento, bem como o Tratamento da Informação.

Na terceira parte, designada *Os adultos e o processo de RVCC: auto-eficácia e gestão de papéis*, procuraremos abordar questões relativas à vivência do processo RVCC, assim como, analisar e discutir as percepções de mudanças advindas desse processo quanto à *auto-eficácia e à gestão de papéis*.

Na quarta parte, denominada de *Investimento no projecto de escolarização através do processo de RVCC: a influência na vida dos adultos e no envolvimento na escolaridade dos filhos*, procuraremos analisar e discutir as perspectivas e práticas de investimento dos adultos na sua escolaridade após o processo de *RVCC*, de nível básico, assim como, as práticas de envolvimento dos adultos na escolaridade dos filhos e as mudanças percebidas nesse domínio, por pais e professores.

O desenvolvimento de competências de literacia e as transferências para o contexto familiar, compõe a quinta parte deste relatório, em que serão analisadas e discutidas as práticas de Literacia dos adultos, bem como as percepções de mudanças face à leitura e à escrita quer no que respeita ao próprio adulto, quer ao nível familiar, nomeadamente, no que concerne à interacção com os filhos.

Na sexta parte, serão apresentadas as *Conclusões* dos principais resultados, seguindo-se a sétima e última parte, com as respectivas *Recomendações* para o prosseguimento deste estudo.



Apresentação do projecto

A preocupação primeira deste estudo centrou-se na necessidade de conhecer as mudanças percebidas por adultos que realizaram o processo de RVCC de nível básico tendo filhos a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico, uma vez que se considera que a frequência deste processo de Educação de Adultos pode influir positivamente no processo de escolarização e no sucesso escolar dos filhos.

Essa necessidade decorre ainda do facto de se considerar útil saber o que se passa no universo familiar dos adultos, de modo a poder identificar-se as potencialidades deste processo educativo no sentido de responder às dificuldades que se relacionam com o sucesso escolar dos filhos, a que chamaremos necessidades educativas.

Será após o conhecimento e identificação das necessidades e potencialidades dos adultos que realizarem o processo de RVCC e que têm filhos a iniciar o percurso escolar, que estarão criadas as condições necessárias à construção de materiais e o delineamento de estratégias que permitam enriquecer, mesmo que de forma indirecta, as orientações a desenvolver com os adultos nos Centros Novas Oportunidades.

Sabendo que as razões pelas quais crianças originárias de famílias com baixas qualificações escolares têm dificuldade em conseguir sucesso nos contextos escolares se centram, por um lado, na fraca existência de um projecto de vida para os filhos que passe pela sua escolarização e, por outro, na dificuldade de aprender a ler fluentemente devido ao baixo nível de literacia da família, estabeleceram-se como **objectivos** deste projecto:

Decorrente da realização e envolvimento no processo de RVCC:

1. Conhecer as mudanças percebidas pelos adultos manifestadas no seu desenvolvimento pessoal e nos contextos de vida familiar, que poderão ser facilitadoras do sucesso educativo dos filhos;
2. Identificar as percepções de mudança no projecto de escolarização dos filhos e do próprio;
3. Perceber o modo como a formação realizada facilita o desenvolvimento da literacia familiar e promove a aquisição de competências de literacia.

Estes objectivos decorrem da consciência de que o desenvolvimento da formação pessoal do adulto – sobretudo a auto-eficácia – e o modo como gere os papéis nos seus quadros familiares podem influir na educação dos filhos, sobretudo no envolvimento parental na vida escolar e nas suas práticas de literacia na família.

Pelo facto de não existirem estudos que permitissem conhecer as práticas familiares no sentido acima referido, foi opção deste projecto começar por realizar um **estudo de carácter exploratório**, tendo este decorrido em dois momentos. Num primeiro momento do estudo exploratório, foram entrevistados 40 indivíduos que já tinham terminado o processo de RVCC e tinham filho(s) a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico, residentes nos meios urbano, suburbano e rural e nas regiões Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo. Num segundo momento do estudo exploratório, auscultámos 120 professores da Região Centro do 1.º ciclo do ensino básico envolvidos no *Programa Nacional de Ensino do Português* (PNEP) e os seus alunos, cujos pais frequentaram o processo de RVCC, de nível básico, tendo-se inquirido também posteriormente os pais destes alunos.



A análise das entrevistas possibilitou um primeiro conhecimento do universo familiar destes adultos que permitiu a construção de instrumentos que foram testados com pais, professores e crianças na segunda fase do estudo exploratório.

Para dar conta dos resultados e conclusões da fase exploratória do estudo foram elaborados dois relatórios:

- Salgado, L., Canavarro, F., Andrade, C., Ferreira, C., Cruz, I., Cardoso, C., e Ferreira, J. (2009a). *CNO, uma Oportunidade Dupla: da promoção da literacia familiar ao sucesso escolar das crianças. Relatório de Progresso – Fase 1 – 1ª Parte - Estudo Exploratório nos CNO*. Lisboa: ANQ.
- Salgado, L., Canavarro, F., Andrade, C., Ferreira, C., Cruz, I., Cardoso, C., e Ferreira, J. (2009b). *CNO uma Oportunidade Dupla: da promoção da literacia familiar ao sucesso escolar das crianças. Relatório de Progresso – Fase 1 – 2ª parte -Estudo Exploratório nas Escolas*. Lisboa: ANQ.

No sentido de confirmar as conclusões prévias recolhidas pelo estudo exploratório e de conhecer de forma mais aprofundada em que medida a participação no processo de RVCC promoveu mudanças na percepção de auto-eficácia, da capacidade de gerir os diferentes papéis nas várias dimensões da vida, do investimento e envolvimento na escolarização do próprio e do filho, e da importância atribuída à leitura e à escrita e das práticas realizadas neste domínio, foi realizado um **estudo alargado** ao território nacional.

Num primeiro momento do estudo alargado, realizou-se uma investigação de carácter quantitativo que teve por base a administração de inquéritos por questionário a 356 adultos que tivessem realizado o processo de RVCC de nível básico e que tivessem filhos a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico, residentes em 13 distritos de Portugal Continental. Num segundo momento, com o objectivo de verificar se a participação no processo de RVCC provocou mudanças no envolvimento dos pais na escolarização dos filhos, realizou-se um estudo quantitativo cuja recolha de informação foi realizada a partir da administração de inquéritos por questionário a 338 professores do 1.º ciclo do ensino básico com alunos cujos pais tivessem concluído o processo de RVCC de nível básico.

Os principais resultados e conclusões da fase alargada do estudo são apresentados nos dois seguintes relatórios:

- Salgado, L., Mata, L., Cardoso, C., Ferreira, J. e Patrão, C. (2010a). *CNO, uma Oportunidade Dupla: Da Promoção da Literacia Familiar ao Sucesso Escolar das Crianças. Relatório de Progresso – Fase 2 – 1.ª Parte, Estudo em Portugal Continental nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Salgado, L., Mata, L., Cardoso, C., Ferreira, J. e Patrão, C. (2010b). *CNO, uma Oportunidade Dupla: da promoção da literacia familiar ao sucesso escolar das crianças. Relatório de Progresso – Fase 2 – 2ª parte, Envolvimento parental na perspectiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ANQ.

A análise dos dados desta fase do estudo foi feita através do recurso à estatística descritiva e à estatística inferencial e indutiva. Os principais resultados encontrados serão apresentados e analisados nas secções: **i)** Os adultos e o processo de RVCC: auto-eficácia e gestão de papéis; **ii)** Investimento no projecto de escolarização através do processo de RVCC: a influência na vida dos adultos e no envolvimento na escolaridade dos filhos; e **iii)** O desenvolvimento de competências de literacia e as transferências para o contexto familiar.

Por fim, serão dadas a conhecer as principais conclusões, bem como as recomendações de futuro.

Para difundir socialmente as problemáticas deste Estudo foi realizado o *I Encontro Internacional de Literacia Familiar*, cujas actividades realizadas estão descritas no relatório:

- Salgado, L., Cardoso, C., Ferreira, J., Andrade, C., Ferreira, C. e Cruz, I. (2009). *I Encontro Internacional de Literacia Familiar: Implicações da Família no Sucesso Escolar*. Lisboa: ANQ.



Este projecto teve como consultores privilegiados Pierre Dominicé (Universidade de Genebra), especialista em histórias de vida como processo de formação, e Ana Teberosky (Universidade de Barcelona), especialista na área da Literacia com trabalhos desenvolvidos sobretudo no âmbito da interacção sobre oralidade e escrita, a aprendizagem da linguagem escrita e desenvolvimento meta-linguístico das crianças.



Metodologia

Neste capítulo, serão descritas as várias fases em que o estudo foi desenvolvido, desde o estudo exploratório ao seu alargamento ao território nacional, descrevendo e fundamentando as opções metodológicas adoptadas. Para este fim, proceder-se-á à caracterização dos participantes, à apresentação do tipo de estudo realizado e à descrição dos instrumentos de medida utilizados. Serão igualmente explanados os procedimentos que foram adoptados para a recolha da informação e como se procedeu ao tratamento e análise dos dados.

1. Caracterização dos participantes

Na secção seguinte serão definidas as populações que foram amostradas nas várias fases do estudo, os critérios que as definem e as dimensões das amostras. Procuraremos, ainda, caracterizar a composição das amostras de acordo com as variáveis sociodemográficas mais importantes.

1.1. Caracterização dos participantes do estudo exploratório

No sentido de se caracterizar os 40 adultos entrevistados na fase exploratória do estudo, procurou-se conhecer algumas das características sociodemográficas destes indivíduos.

No que se refere ao Sexo, verificou-se que a maioria dos entrevistados eram indivíduos do sexo feminino (65%), sendo 35% do sexo masculino.

No que diz respeito à Região de Portugal Continental onde foi recolhida a informação, 50% dos respondentes pertenciam à Região Centro do país, 25% à Região Norte e 25% à Região de Lisboa e Vale do Tejo.

Relativamente ao Meio, é possível verificar que a maior parte dos entrevistados provinham de meios rurais (43%), 33% de meios urbanos e, por último, 25% era de meio suburbano.

Num segundo momento do estudo exploratório, foram auscultados 120 professores do 1.º ciclo do ensino básico envolvidos no Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) da Região Centro, os seus alunos do 1.º ciclo do ensino básico cujos pais frequentaram o processo de RVCC de nível básico, e os pais destes alunos.

Os pais que constituíram a amostra tinham uma idade compreendida entre os 25 e os 49 anos, sendo a idade mais representada a dos 37 anos, com uma percentagem de 14,4%.

Relativamente ao número de pessoas que compunham o agregado familiar, verificou-se que, na sua maioria (55,2%), as famílias eram compostas por quatro elementos. 32,3% das famílias eram compostas por três pessoas, 5,2% por cinco pessoas, 4,25% por duas pessoas e 3,1% por 6 pessoas.

No que respeita à “situação profissional” do inquirido que frequentou o processo RVCC, a maioria, 52,2%, trabalhava por conta de outrem, 30% trabalhava no sector dos serviços, 22,2% no sector da indústria e 11,1% dos inquiridos estavam desempregados. Os restantes 13,2% dos inquiridos inseriam-se na categoria estudante, doméstico, profissional liberal ou trabalhador por conta própria.

No que se refere ao sexo, a maioria dos elementos parentais inquiridos era do sexo feminino (55%), 25,8% era do sexo masculino e 19,2% não responderam à questão.

Os filhos que compunham a amostra tinham uma idade compreendida entre os 6 e os 10 anos, sendo a idade mais representada a dos 9 anos, com uma percentagem de 43%. As crianças que participaram no estudo frequentavam principalmente o 3.º ano (37,4%) ou 4.º ano de escolaridade (39,6%).

No que se refere ao sexo, 39,2% dos filhos eram do sexo masculino, 36,7% eram do sexo feminino e 24,2% dos inquiridos não responderam à questão.

Concluída a fase exploratória do estudo, que tinha por objectivo a recolha de elementos para a construção de uma metodologia



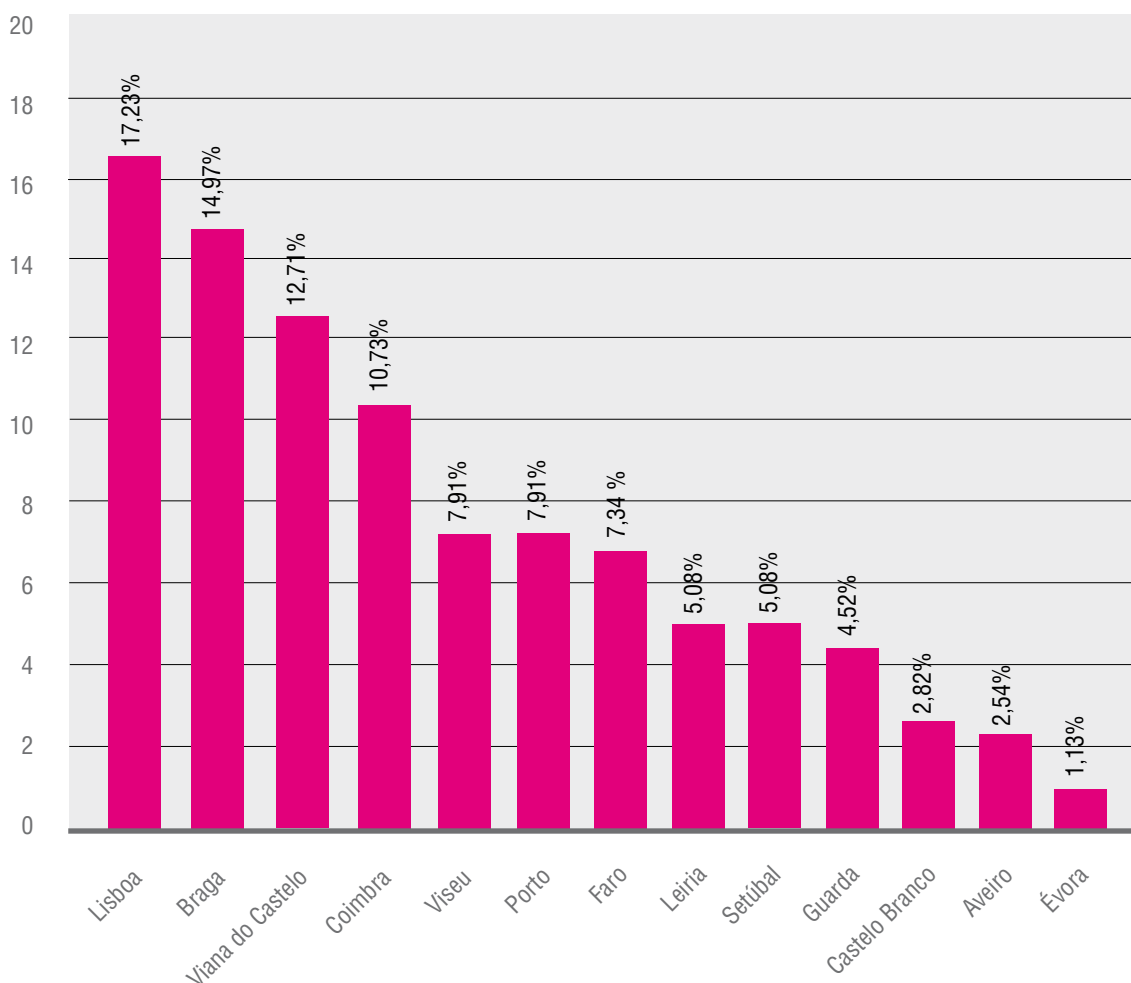
adequada ao desenvolvimento posterior do trabalho, os indicadores relevantes e os instrumentos de recolha e tratamento de dados, passámos para uma segunda fase da investigação em que se realizou o alargamento do estudo ao território nacional.

1.2. Caracterização dos participantes do estudo alargado

1.2.1. Caracterização dos participantes no estudo alargado com pais

Os participantes nesta fase do estudo constituíram uma amostra de 356 adultos que realizaram o processo de RVCC de nível básico no Centro Novas Oportunidades e que, no momento da recolha dos dados, tinham filhos a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico. Os inquiridos eram residentes de 13 distritos de Portugal, sendo 38,13% dos participantes da Região Norte, 31,06% da Região Centro e 30,78% da Região Sul (ver a figura 1).

Figura 1: Distrito de residência





Dos participantes inquiridos, 59,3% eram do sexo feminino e 40,2% do sexo masculino. No que diz respeito à faixa etária dos participantes, a média das idades era de 37,7 anos, sendo a amplitude de idades compreendida entre os 23 e os 52 anos, com um desvio-padrão de 4,78.

Quanto à composição do agregado familiar, verificou-se que a maioria (67,1%) se constituía como família tradicional (mãe, pai e filho/s), 9% como família monoparental (mãe ou pai e filho/s) e 2,2% como família alargada (mãe, pai, filho/s e outros familiares).

De modo a conhecer melhor o que caracterizava a população em estudo, questionou-se os participantes quanto ao seu estado civil e a sua situação face ao emprego.

Figura 2: Estado civil

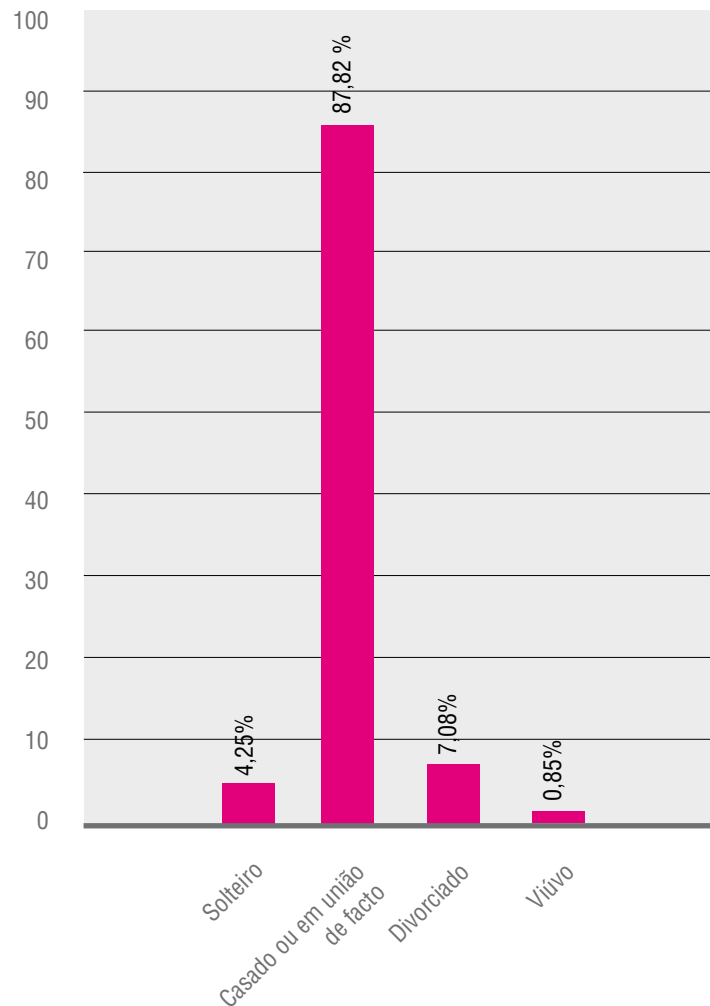
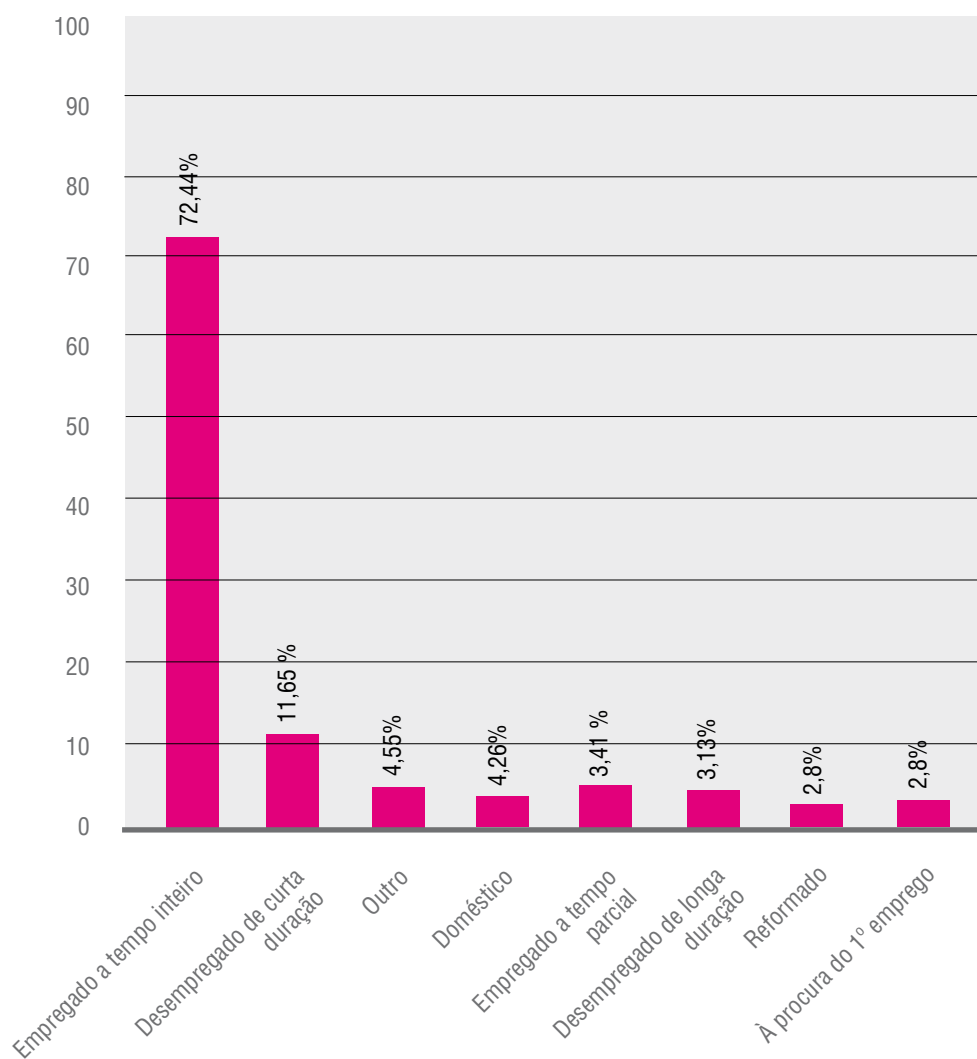




Figura 3: Situação face ao emprego



Verificou-se que a maioria dos participantes era casada ou vivia em união de facto (87,1%). Relativamente ao emprego, 75,85% dos participantes encontravam-se empregados e 19,32% encontravam-se desempregados (ver figuras 2 e 3, respectivamente). Dos filhos dos adultos inquiridos que frequentavam o 1.º ciclo do ensino básico, 50,3% eram do sexo feminino e 48% do sexo masculino. A média de idades era de 8,21 anos, sendo a amplitude de idades compreendida entre os 5 e os 13 anos, com um desvio-padrão de 1,37. Em relação ao ano de escolaridade dos filhos verificou-se que 34,6% estavam a frequentar o 4.º ano; 25% o 3.º ano; 20,5% o 2.º ano e, por fim, 18,5% estavam a frequentar o 1.º ano de escolaridade.

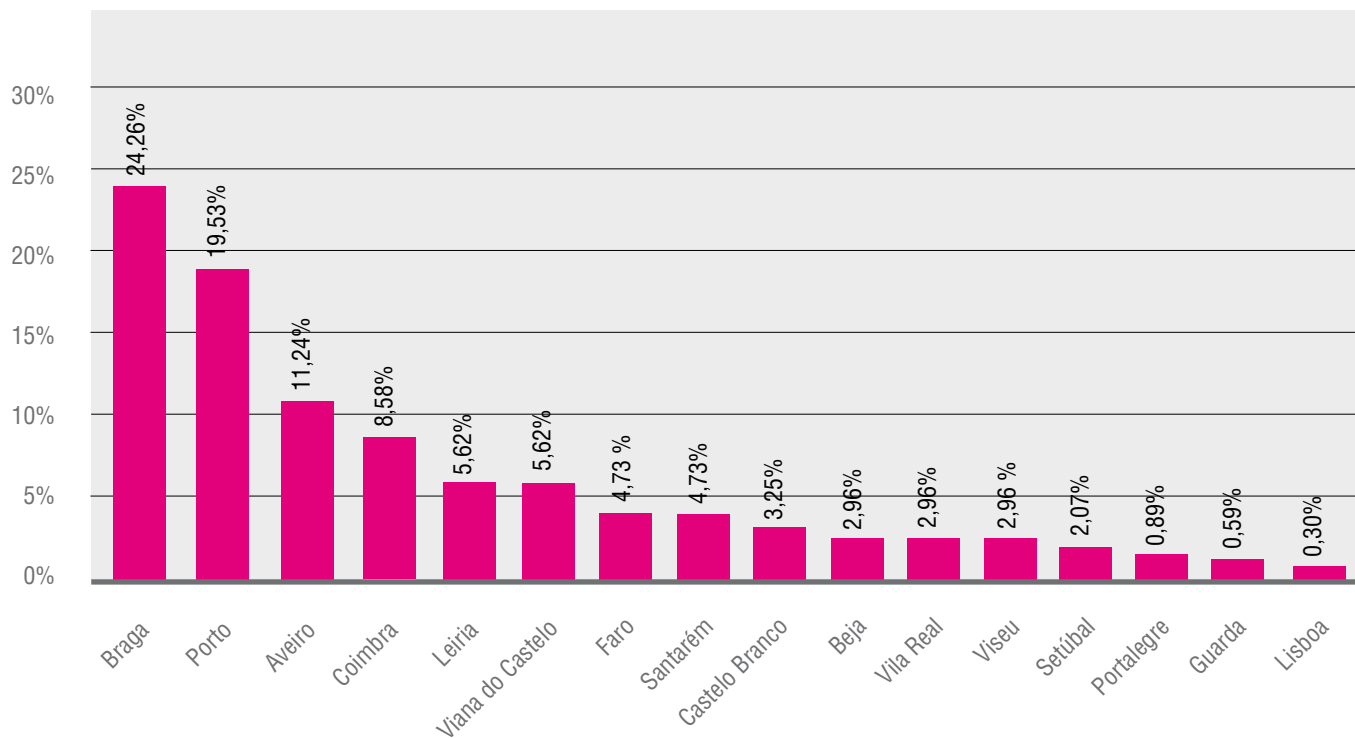
1.2.2. Caracterização dos participantes no estudo alargado com professores

Os participantes nesta fase do estudo alargado compuseram uma amostra de 338 professores do 1.º ciclo do ensino básico, encontrando-se em funções docentes na mesma escola há mais de três anos, e com alunos cujos pais tivessem concluído o processo de RVCC de nível básico. Do total de professores inquiridos, 53,25% eram do sexo feminino, 11,83% do sexo masculino e para os restantes 34,91% não tivemos acesso a essa informação.



Os professores inquiridos leccionavam em 16 dos 18 distritos de Portugal Continental, sendo 63,61% de 30 escolas situadas na Região Norte, 25,44% na Região Centro e 10,95% na Região Sul (ver figura 4).

Figura 4: Distrito onde os professores leccionam



2. Delineamento

Na secção que se apresenta em seguida será definido o tipo de estudo realizado, bem como referidas de forma sintética as mais importantes variáveis utilizadas.

2.1. Delineamento do estudo exploratório

De modo a construir uma metodologia adequada que permitisse estudar as percepções de adultos que concluíram o processo de RVCC de nível básico realizou-se, num primeiro momento, um estudo exploratório que serviu como forma de recolha de informação e de exploração da temática em análise. Para este fim, procedeu-se, por um lado, à recolha de informação através de entrevistas individuais semi-estruturadas a adultos que realizaram o processo de RVCC de nível básico e que tinham filhos a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico; por outro, através de algumas questões colocadas sobre a forma de questionário a professores, a pais (que tivessem realizado o processo de RVCC de nível básico) e seus filhos (alunos do 1.º ciclo do ensino básico). Nesta primeira fase do estudo, procurou-se recolher algumas informações sobre as percepções e as mudanças que os inquiridos sentiram advindas da realização do processo de RVCC, face a um conjunto de temas como: auto-eficácia; gestão de papéis; representações e práticas de envolvimento no processo de escolarização; e representações e práticas da leitura e da escrita.



2.2. Delineamento do estudo alargado

2.2.1. Delineamento do estudo alargado com pais

Na fase do estudo alargado com pais, realizou-se uma investigação de natureza descritiva e correlacional em que se descreveram as características dos participantes, procurando relações entre as variáveis. A recolha de informação foi feita através de questionários aplicados a pais que realizaram o processo de RVCC de nível básico e que tinham filhos a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico. Tratou-se de um estudo descritivo em que se pretendeu conhecer, num dado momento, a auto-eficácia e a capacidade de gerir os diferentes papéis sociais. Para além disso, procurou-se analisar as expectativas, o envolvimento e a percepção de mudança no investimento do processo de escolarização do filho e do próprio, após o processo de RVCC. Por fim, procurou-se estudar as práticas de literacia do inquirido, as práticas de literacia realizadas em contexto familiar e os seus ambientes de literacia, assim como a percepção de mudança tanto nas práticas como na importância atribuída à leitura e à escrita.

É também um estudo comparativo, uma vez que se procurou comparar alguns resultados obtidos entre os grupos definidos pelas seguintes variáveis: sexo; tempo desde que os inquiridos realizaram o processo de RVCC; duração do processo de RVCC; realização do processo de RVCC para poder auxiliar melhor o(s) filho(s) no(s) seu(s) percurso escolar; auto-eficácia; capacidade de leitura/escrita percebidas; e tempo de leitura e escrita com os filhos.

2.2.2. Delineamento do estudo alargado com professores

Ainda na fase alargada da investigação, realizou-se um estudo de carácter descritivo e comparativo, tendo a recolha da informação sido realizada através de questionários administrados a professores do 1.º ciclo do ensino básico que leccionassem há mais de três anos na mesma escola e que tivessem alunos cujos pais tivessem concluído o processo de RVCC de nível básico. Esta investigação procurou conhecer as percepções de mudança sentidas pelos professores no envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos após realizarem o processo de RVCC. Mais especificamente, pretendeu-se conhecer se os professores perceberam mudanças no acompanhamento escolar em contexto familiar e na importância atribuída ao

processo de escolarização dos filhos. Por último, procurou-se saber se foram percebidas mudanças na relação que os pais estabeleciam com a escola.

3. Caracterização dos instrumentos

Ao longo das duas fases deste projecto foram utilizados diferentes instrumentos com características e objectivos diferenciados, cuja construção e validação foram necessários. Na primeira fase construíram-se os guiões de entrevista e na segunda fase, produziram-se os questionários.

3.1. Guiões de entrevista para o estudo exploratório

Para o trabalho realizado na fase exploratória recorreremos, num primeiro momento, a metodologias qualitativas, mais especificamente através de entrevistas individuais semi-estruturadas, devido à fidelidade e riqueza das informações que fornecem. O facto de termos optado por uma metodologia qualitativa reflecte a necessidade de, nesta fase, procurarmos informação mais variada, detalhada e aprofundada.

Embora sigam um conjunto de perguntas previamente estabelecidas, as entrevistas semi-estruturadas permitem ao entrevistador acrescentar ou recolocar perguntas no momento que achar oportuno, orientando a discussão para o assunto que o interessa, de forma a elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a reconduzir o contexto da entrevista, caso o entrevistado saia do tema ou apresente dificuldade em responder. Simultaneamente, o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, podendo desenvolver as descrições das suas ideias e experiências, utilizando a sua própria linguagem e referências.

O objectivo do recurso a esta metodologia prendeu-se com a necessidade de, nesta primeira fase, conhecer as experiências subjectivas dos participantes face a um conjunto de temas, tomando-se, neste sentido, as descrições feitas pelo indivíduo como objecto de análise. Partiu-se, assim, de um conjunto de questões previamente seleccionados a partir dos conceitos identificados na revisão bibliográfica (auto-eficácia; envolvimento em actividades com os filhos; gestão de papéis; mudanças nas representações do processo de escolarização; mudanças nas práticas de envolvimento no processo de escolarização; literacia - mudanças nas representações e nas práticas), para definir os pontos a abordar na entrevista (ver anexo A).



As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade de resposta que estes têm podem fazer surgir aspectos inesperados ao entrevistador. Os elementos recolhidos através deste procedimento poderão ser de grande utilidade para a pesquisa. De facto, a relevância das informações recolhidas através das entrevistas foi fundamental para compreender a realidade da população estudada, tendo sido uma base importante, juntamente com o corpo teórico existente, para a criação do instrumento utilizado na fase alargada do presente estudo.

Na segunda fase do trabalho exploratório optou-se pela utilização de uma metodologia quantitativa com recurso a três pequenos questionários, destinando-se o primeiro aos pais que tivessem concluído o processo de RVCC de nível básico, o segundo documento destinado aos filhos (desses pais) que estivessem a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico e o terceiro documento destinado aos professores do 1.º ciclo do ensino básico envolvidos no PNEP e que acompanhavam essas crianças. Nesta segunda fase do estudo exploratório abordaram-se os mesmos temas que tinham servido de base para as entrevistas.

A análise feita aos questionários desta fase exploratória do estudo serviu o único propósito de avaliar a pertinência e adequabilidade das questões formuladas, procurando deste modo garantir que o instrumento construído para a fase alargada do estudo respondesse de forma adequada aos objectivos propostos.

3.2. Questionários para estudo alargado

3.2.1. Questionário aplicado com pais no estudo alargado

Para cumprir com os objectivos propostos, e dado não existirem instrumentos de recolha que respondessem de forma adequada aos objectivos do estudo, optou-se pela construção de um instrumento baseado na revisão de literatura, bem como a partir dos resultados auferidos na fase exploratória deste estudo. Assim, procurámos analisar em que medida a participação no processo de RVCC promoveu mudanças na percepção: **i)** de auto-eficácia; **ii)** da capacidade de gerir os diferentes papéis nas várias dimensões da vida; **iii)** do investimento e envolvimento na escolarização do próprio e do filho, e **iv)** da importância atribuída à leitura e à escrita e das práticas realizadas neste domínio. Procurámos, ainda, conhecer as práticas de literacia realizadas em diversos contextos.

A recolha de dados foi realizada a partir de uma metodologia quantitativa, tendo-se construído um questionário (ver anexo B) destinado a adultos que tivessem concluído o processo de RVCC de nível básico e tivessem, no momento da recolha pelo menos um filho a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico.

Serão em seguida apresentados os diferentes componentes do instrumento:

Parte I – A parte inicial do questionário destinou-se à recolha de um conjunto de dados sociodemográficos com o objectivo de se proceder a uma caracterização aprofundada dos participantes. Esta caracterização direccionou-se para vertentes diversificadas: agregado familiar, situação face ao emprego, frequência do processo de RVCC (tempo, entidade, duração, objectivos, satisfação, expectativas).

Parte II – A segunda parte do questionário integrou diferentes elementos, quer escalas, quer questões direccionadas para alguns aspectos específicos. As escalas integradas referiam-se a: **i)** percepção de auto-eficácia após processo de RVCC; **ii)** gestão de papéis; **iii)** mudanças após conclusão dos processos de RVCC; **iv)** mudanças face à leitura e escrita após conclusão do RVCC e práticas de literacia familiar partilhadas com o filho. Para além destas escalas, introduziram-se alguns itens que visavam caracterizar outros aspectos associados não só à literacia familiar (satisfação dos filhos face à leitura e escrita; frequência de rotinas de leitura e escrita), como também ao envolvimento na escolaridade do filho e aos hábitos pessoais de leitura e escrita.

Para cada escala serão apresentados a fundamentação e descrição, o procedimento relativo ao formato e cotação, assim como as características psicométricas.

Auto-eficácia

A auto-eficácia percebida é definida pelo grau de convicção, traduzido em crenças e pensamentos do indivíduo acerca das capacidades próprias para produzir determinados níveis de desempenho, tendo por base uma avaliação de competências nos vários domínios e um nível de controlo que têm sobre essa tarefa ou actividade. Assim, as crenças de auto-eficácia determinam a forma como a pessoa se sente, pensa, se motiva e comporta (Bandura, 1986; 1994).

Com o objectivo de verificar se é percebido algum impacto do processo de RVCC nos julgamentos de auto-eficácia dos



sujeitos, construímos a escala “Auto-eficácia”, tendo como base teórica de referência o modelo teórico desenvolvido por Bandura (1986; 1994).

Os itens que constituem a nossa escala de “auto-eficácia” foram construídos a partir de duas fontes distintas. Alguns itens foram retirados da *Escala de percepção de ganhos e perdas* (Cunha, 2009) e outros construídos a partir da análise das 40 entrevistas realizadas a adultos que frequentaram o processo de RVCC de nível básico e que tinham filhos a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico aquando da fase exploratória deste estudo.

Da *Escala de percepção de ganhos e perdas* foram utilizados somente alguns itens, pois eram os que reenviavam efectivamente para a percepção de eficácia pessoal em situações específicas. No seu conjunto, a escala contempla itens que remetem para a vida pessoal e social do sujeito, a sua vida profissional e também a sua vida familiar, nomeadamente

no acompanhamento feito aos filhos em idade escolar.

Face a cada uma das afirmações contidas nos itens, era pedido aos sujeitos que respondessem com base numa escala tipo *Likert* de 4 pontos e que contemplava as quatro alternativas: “Discordo Totalmente / Discordo em Parte / Concordo em Parte / Concordo Totalmente”. As pontuações atribuídas variaram, assim, entre 1 e 4, reflectindo o ‘1’ um desacordo total e o ‘4’ um acordo total com a afirmação.

Estes 14 itens foram submetidos a uma análise factorial com extracção dos componentes principais, da qual resultou uma solução factorial com um único factor e cujos graus de saturação de cada item estão especificados na tabela 1. Pode-se constatar que todos eles são bastante elevados, variando entre .588 e .840 e a média dos valores de saturação foi de .765. Podemos também constatar que a percentagem de variância explicada por este factor é de 59,04%.

Tabela 1: Resultado da análise factorial para a escala de auto-eficácia

Itens	Saturação
Sinto-me mais capaz de participar nas reuniões da escola do meu filho	,840
Sinto-me mais capaz de me relacionar socialmente	,837
Sinto-me mais capaz de aprender com os meus erros	,824
Sinto-me mais preparado para falar com o professor do meu filho	,822
Sinto-me com maior capacidade para partilhar e discutir ideias	,818
Assumo com mais facilidade a responsabilidade pelos meus actos	,807
Defino melhor os meus objectivos	,807
Penso melhor antes de agir	,779
Sinto-me com mais capacidade de procurar informação	,776
Tenho uma ideia mais clara sobre o que quero na vida	,773
Sinto-me mais preparado para responder às perguntas do meu filho	,738
Sinto-me mais capaz de procurar emprego	,653
Sinto-me mais capaz de pensar por mim mesmo	,641
Sinto-me com maior vontade de intervir na vida da minha localidade/região	,588
Valor próprio	8,265
% de variância explicada	59,04%



O cálculo das correlações item/total mostrou elevados índices, variando estes entre .592 e .844, tendo apenas 2 itens apresentado correlações abaixo de .72. Todas as correlações foram significativas para $p < 0.001$.

A consistência interna dos itens da escala de “Auto-eficácia” foi analisada a partir do cálculo do *Alfa de Cronbach*, mostrando-se este bastante elevado com um valor de .945.

Deste modo, através desta escala foi possível obter-se um *score* de auto-eficácia através do cálculo da média dos 14 itens.

Gestão de papéis

Verifica-se que, actualmente, os indivíduos desempenham inúmeros papéis com diferentes exigências. O estudo da forma como estes diferentes papéis são geridos e a análise das suas consequências individuais, familiares e profissionais são dimensões importantes, na medida em que fornecem informação relevante, nomeadamente na interacção pais-filhos e seu impacto nos processos de aprendizagem das crianças. Deste modo, e para dar resposta a este objectivo do estudo, foi construída, a partir da literatura existente, a escala “gestão de papéis”. Esta escala é constituída por um conjunto de 7 itens, que foram redigidos de modo a caracterizar a forma como o

inquirido vivencia as relações: **i)** entre a sua vida profissional e familiar (por exemplo A minha vida profissional dificulta o cumprimento das minhas obrigações familiares); **ii)** do processo de RVCC e a vida familiar ou profissional (por exemplo: Devido ao processo de RVCC tive menos tempo do que gostaria para a minha actividade profissional); e **iii)** do papel de pai/mãe e a sua vida pessoal (por exemplo: A educação dos meus filhos impede-me de fazer coisas de que gosto).

Os 7 itens foram apresentados aos sujeitos, tendo-lhes sido solicitado que se posicionassem face a cada um deles numa escala tipo *Likert* de 4 pontos que contemplava as quatro alternativas: “Discordo Totalmente / Discordo em Parte / Concordo em Parte / Concordo Totalmente”. As pontuações atribuídas variaram assim entre 1 e 4, reflectindo o ‘1’ um desacordo total e o ‘4’ um acordo total com a afirmação.

Os itens foram submetidos a uma análise factorial com extracção dos *Componentes Principais* e rotação Varimax, resultando daqui uma solução factorial com dois factores e cujos graus de saturação de cada item, com o respectivo factor, estão especificados na tabela 2.

Tabela 2: Resultado da análise factorial para a escala de gestão de papéis

Itens	Factores	
	1	2
A minha actividade profissional dificulta o cumprimento das minhas obrigações familiares.	,881	
Devido à minha actividade profissional tenho menos tempo do que gostaria para as actividades em casa.	,763	
As minhas obrigações familiares dificultam o cumprimento das minhas obrigações profissionais.	,710	
Devido ao processo de RVCC tive menos tempo do que gostaria para as actividades em casa.		,713
A educação dos meus filhos impede-me de fazer coisas que considero importantes.		,694
Devido ao processo de RVCC tive menos tempo do que gostaria para a minha actividade profissional.		,694
A educação dos meus filhos traz-me mais problemas do que esperava.		,665
Valor Próprio	2.068	2.056
% de Variância Explicada	29.54%	29.38%

Nota: São apresentados somente graus de saturação iguais ou superiores a .400



O factor 1 integra os itens que se referem à “gestão dos papéis” profissional e familiar, nomeadamente à relação entre eles (papel profissional). O factor 2 integra os itens relacionados com a “gestão dos papéis” ligados à educação/formação do próprio e dos filhos em idade escolar (papel educativo). A percentagem de variância explicada pelos dois factores é de 58.92%.

De modo a verificar a relação existente entre cada item e a dimensão a que pertence, efectuámos o cálculo de correlações item/total para as duas subescalas. Para todas as subescalas, cada item apresenta uma correlação positiva elevada com o score total da subescala. O valor mais baixo encontrado para estas correlações item/total foi de .698 para um dos itens do papel profissional, sendo o mais elevado de .883, para um item da subescala do papel educativo.

De modo a verificar a coerência dos itens dentro de cada uma das subescalas, procedemos ao cálculo da consistência interna para cada uma delas. Os índices foram obtidos através do cálculo do *Alfa de Cronbach*, sendo que para os itens da “gestão do papel profissional” o alfa foi de .749, enquanto que para o “papel educativo” foi de .692.

Tendo em vista a utilização de um score global para a “gestão de papéis”, calculámos o *Alfa de Cronbach* para os 7 itens da escala. O valor de alfa foi de .787, sendo ajustado e dando

indicadores da consistência dos mesmos numa dimensão única e da possibilidade da sua utilização em conjunto.

Percepção de mudança na escolarização

Sabendo que o envolvimento das famílias no processo de escolarização dos filhos se apresenta como uma condição básica para o sucesso escolar das crianças, importa compreender em que medida o investimento destes adultos no seu processo de escolarização, através do RVCC, se reflecte num maior investimento e envolvimento dado ao processo de escolarização dos filhos.

Neste sentido, construímos uma escala composta por 16 itens. Estes itens foram desenvolvidos com base nos resultados da fase exploratória deste estudo, a partir da análise de conteúdo das entrevistas, bem como da análise dos questionários administrados a adultos com as características já mencionadas. A escala criada é composta por itens que remetem para duas dimensões: **i)** as percepções de mudança quanto às representações e práticas de envolvimento no processo de escolarização do filho e, **ii)** as percepções de mudança quanto às representações e práticas de envolvimento no processo de escolarização do próprio.

Tabela 3: Itens das dimensões referentes às mudanças no processo de escolarização

Dimensões	Subdimensões	Itens
Mudança no próprio	Representações	3. Acho que a formação me pode dar mais oportunidades de emprego. 5. Compreendo melhor que estudar me possibilita melhorar o meu desempenho profissional. 13. Sinto-me mais motivado para continuar a estudar. 15. Percebo melhor a importância da formação ao longo da vida. 16. Acho que estudar possibilita que eu esteja mais adaptado às exigências da sociedade.
	Práticas	10. Passo mais tempo a pesquisar sobre temas que me possibilitem aumentar os meus conhecimentos. 14. Passei a realizar mais formações.
Mudança no filho	Representações	1. Acompanho melhor o percurso escolar do meu filho. 7. Compreendo melhor a importância da escola para o futuro do meu filho. 8. Percebo melhor as dificuldades do meu filho na escola.
	Práticas	2. Sou mais exigente com o meu filho em relação às actividades escolares. 4. Passo mais tempo a ajudar o meu filho nos estudos. 6. Passei a conversar mais vezes com o meu filho sobre o dia-a-dia na escola. 9. Participo mais nas actividades da escola do meu filho. 11. Falo mais com o meu filho sobre a importância de estudar. 12. Procuro, junto da escola, ter mais informações sobre o dia-a-dia do meu filho.



As 16 afirmações foram apresentadas aos sujeitos, tendo-lhes sido solicitado que se posicionassem face a cada uma delas numa escala tipo *Likert* de 4 pontos, a qual contemplava as quatro alternativas: “Discordo Totalmente / Discordo em Parte / Concordo em Parte / Concordo Totalmente”. As pontuações atribuídas variaram entre 1 e 4, reflectindo o ‘1’ um desacordo total e o ‘4’ um acordo total com a afirmação.

De modo a verificar como os itens se organizavam, procedemos ao cálculo de uma análise factorial por “componentes principais”, com rotação Varimax. Pudemos constatar que a solução factorial resultante explicava 64,17% da variância e era

constituída por 3 factores, sendo um claramente direccionado para a percepção de mudança de aspectos específicos relativos ao filho e à forma como se relacionava com ele e expectativas desenvolvidas. Os outros dois factores incluíam os itens relativos às percepções de mudança em relação a si próprio, à sua vida e expectativas. Como um dos factores era formado essencialmente por dois itens, que conceptualmente não diferiam dos restantes, realizámos uma nova análise factorial, mas pedindo uma solução para dois factores. Os resultados estão apresentados na tabela 4, onde se podem ver os graus de saturação dos itens com o respectivo factor, assim como as percentagens de variância explicada.

Tabela 4: Resultado da análise factorial para a escala de percepção de mudança após o processo de RVCC

Itens	Factores	
	1	2
12. Procuo mais, junto da escola, ter informações sobre o dia-a-dia do meu filho.	,845	
6. Passei a conversar mais vezes com o meu filho sobre o dia-a-dia na escola.	,828	
9. Participo mais nas actividades da escola do meu filho.	,816	
4. Passo mais tempo a ajudar o meu filho nos estudos.	,793	
7. Compreendo melhor a importância da escola para o futuro do meu filho.	,770	
8. Percebo melhor as dificuldades do meu filho na escola.	,763	
1. Acompanhamento melhor o percurso escolar do meu filho.	,758	
2. Espero mais do meu filho quanto aos seus resultados escolares.	,666	
11. Falo mais com o meu filho sobre a importância de estudar.	,652	,417
15. Percebo melhor a importância da formação ao longo da vida.		,775
16. Compreendo melhor que estudar possibilita que eu esteja mais adaptado às exigências da sociedade.		,774
13. Sinto-me mais motivado para continuar a estudar.		,761
10. Passo mais tempo a pesquisar sobre temas que me possibilitem aumentar os meus conhecimentos.		,624
14. Passei a frequentar mais formações.		,596
5. Compreendo melhor que estudar me possibilita melhorar o meu desempenho profissional.		,467
3. Acho que a formação me pode dar mais oportunidades de emprego.		,403
Valor Próprio	5,66	3,51
% de Variância Explicada	35,36%	21,95%

Nota: São apresentados somente graus de saturação iguais ou superiores a .400.



Para a solução de dois factores, os 9 itens relativos à “percepção de mudança” na relação e expectativas face ao filho aparecem todos no 1.º factor, enquanto os 7 itens da “percepção de mudança” face ao próprio formam o 2.º factor. A percentagem de variância explicada pelos dois factores é de 57,31%. Os níveis de saturação de cada item com o respectivo factor são ajustados, sendo que são todos superiores a .403 e só dois são inferiores a .60.

A consistência interna de cada dimensão foi calculada através do *Alfa de Cronbach*, evidenciando valores robustos pois o *Alfa de Cronbach* para a “percepção de mudança” – filho foi de .932, enquanto que para a “percepção de mudança” – próprio o valor foi de .783.

À semelhança do realizado anteriormente, e de modo a verificar a relação existente entre cada item e a dimensão a que pertence, efectuámos o cálculo de correlações item/total para as duas subescalas. As correlações encontradas situam-se entre moderadas e fortes, sendo todas positivas e estatisticamente significativas para $p < 0.001$. As correlações item/total para a dimensão “percepção de mudança” – filho variaram entre .707 e .864. No que se refere às correlações para a dimensão “percepção

de mudança” – próprio, estas variaram entre .501 e .732.

Mudança face à leitura e à escrita

A qualidade do ambiente familiar de literacia é determinante no processo de aquisição de competências de leitura/escrita e na forma como as crianças se tornam mais predispostas a compreender a natureza da linguagem escrita. Neste sentido, é fundamental conhecer as mudanças que o processo de RVCC provocou ao nível das concepções parentais acerca da literacia, bem como os comportamentos e práticas que os pais desenvolvem com os filhos neste domínio.

Tendo este objectivo em vista, criou-se uma escala que pudesse caracterizar essas eventuais mudanças. Para o efeito, foram elaborados 18 itens com base nos resultados da fase exploratória deste estudo, a partir da análise de conteúdo das entrevistas, bem como da análise dos questionários administrados a adultos com as características já mencionadas. A escala que foi desenvolvida é constituída por itens que reenviam para duas dimensões: **i)** práticas e hábitos de leitura/escrita do próprio e também para as práticas partilhadas e **ii)** importância atribuída à leitura/escrita tanto para si como para o filho.

Tabela 5: Itens das dimensões referentes às percepções de mudanças face à leitura e à escrita

Dimensões	Subdimensões	Itens
Mudança no próprio	Representações	1. Passei a ter mais gosto pela leitura. 2. Acho que a leitura é importante para aprender. 4. Passei a considerar importante escrever com regularidade. 8. Considero que ter hábitos de leitura e de escrita me permitem comunicar com mais facilidade. 9. Acho que ler me permite conhecer outros países e culturas. 19. Passei a ter mais gosto pela escrita.
Dimensões	Subdimensões	Itens
	Práticas	7. Leio mais para estar actualizado. 11. No meu dia-a-dia leio mais (jornais, revistas, legendas, Internet, etc.). 12. No meu dia-a-dia escrevo mais. 13. Partilho mais momentos de leitura com a minha família. 14. Partilho mais momentos de escrita com a minha família.
Mudança no filho	Representações	3. Percebo melhor que a leitura permite que o meu filho aprenda coisas importantes para a sua vida. 6. Considero mais importante que o meu filho leia por gosto. 15. Considero mais importante que o meu filho escreva por gosto.
	Práticas	5. Realizo mais brincadeiras com o meu filho que envolvam a escrita. 10. Passo mais tempo a treinar a leitura com o meu filho. 16. Passo mais tempo a treinar a escrita com o meu filho. 17. Realizo mais brincadeiras com o meu filho que envolvam a leitura.



As 18 afirmações foram apresentadas aos sujeitos, tendo-lhes sido solicitado que se posicionassem face a cada uma delas numa escala tipo *Likert* de 4 pontos e que contemplava as quatro alternativas: “Discordo Totalmente / Discordo em Parte / Concordo em Parte / Concordo Totalmente”. As pontuações atribuídas variaram assim entre 1 e 4, reflectindo o ‘1’ um desacordo total e o ‘4’ um acordo total com a afirmação.

Os 18 itens foram sujeitos a uma análise factorial com extracção de “componentes principais” e com rotação Varimax. A solução resultante evidenciava dois factores claramente diferenciados, reenviando um para práticas e outro para gosto e importância da leitura e escrita.

Tabela 6: Resultado da análise factorial para a escala de mudanças na leitura e escrita

Itens	Factores	
	1	2
14. Partilho mais momentos de escrita com a minha família.	,883	
13. Partilho mais momentos de leitura com a minha família.	,859	
17. Realizo mais brincadeiras com o meu filho que envolvam a leitura.	,792	
12. Passei a escrever com mais frequência.	,772	
16. Passo mais tempo a treinar a escrita com o meu filho.	,755	,404
11. Passei a ler com mais frequência (jornais, revistas, legendas, Internet, etc.).	,738	
10. Passo mais tempo a treinar a leitura com o meu filho.	,716	,484
18. Passei a ter mais gosto pela escrita.	,684	
5. Realizo mais brincadeiras com o meu filho que envolvam a escrita.	,670	,429
1. Passei a ter mais gosto pela leitura.	,665	
7. Leio mais para estar actualizado.	,603	,532
3. Percebo melhor que a leitura permite que o meu filho aprenda coisas importantes para a sua vida.		,857
8. Compreendo melhor que ter hábitos de leitura e de escrita me permitem comunicar com mais facilidade.		,843
9. Percebo melhor que a leitura me permite conhecer outros países e culturas.		,806
6. Considero mais importante que o meu filho leia por gosto.		,767
2. Percebo melhor que a leitura é importante para aprender.		,746
4. Passei a considerar importante escrever com regularidade.		,728
15. Considero mais importante que o meu filho escreva por gosto.		,695
Valor Próprio	6,918	5,880
% de Variância Explicada	38,43%	32,64%

Nota: São apresentados somente graus de saturação iguais ou superiores a .400.



Tal como podemos verificar pelos dados da tabela 6, desta análise resultou uma solução factorial com dois factores: um primeiro, que reenviava para as mudanças ao nível das práticas e hábitos de leitura e escrita, tanto do próprio como em relação ao filho (mudança práticas literacia) e que ficou constituído por 11 itens; um segundo factor incluiu 7 itens que reenviavam para o valor e importância atribuídos à leitura e à escrita (mudança importância literacia). A percentagem de variância explicada pelo conjunto dos dois factores foi de 71,97%.

O cálculo das correlações entre cada item e o valor médio total da dimensão em que está incluído evidenciou *scores* de correlação bastante elevados e todos significativos para $p < 0.001$. As correlações item/total para a dimensão “mudança práticas de literacia” variaram entre .758 e .881 e somente 3 apresentaram valores que se situaram abaixo de .800. No que se refere às correlações para a dimensão mudança importância literacia, estas variaram entre .816 e .888.

Os valores de *Alfa de Cronbach* foram bastante elevados, sendo indicadores de elevada consistência interna para os itens das duas dimensões da escala, pois para a “Mudança Práticas de Literacia” o Alfa foi de .954 e para a “Mudança Importância Literacia” foi de .938.

Práticas de literacia familiar partilhadas com o filho

O processo de descoberta e aprendizagem da linguagem escrita começa muito antes do ensino formal da leitura e escrita. Deste modo, é importante considerar o papel dos vários contextos onde a criança está inserida. No que se refere ao papel dos pais e do ambiente familiar no desenvolvimento das concepções emergentes de literacia, alguns trabalhos têm mostrado a sua importância e tentado identificar as suas características de modo a compreender melhor e orientar intervenções no âmbito da literacia familiar (Haney & Hill, 2004; Hood, Conlon & Andrews, 2008; Mata, 2006).

Em muitos trabalhos, a sua caracterização vai além da descrição das práticas, procurando organizá-las segundo alguma tipologia (Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995; Hannon & James, 1990; Purcell-Gates, L’Allier & Smith, 1995). Nestes vários trabalhos nota-se como elemento comum o facto de considerarem práticas mais lúdicas (por exemplo leitura de histórias), outras mais associadas a rotinas diárias (por exemplo ler receitas) e, por fim, outras mais ligadas ao ensino e aprendizagem (por exemplo ensinar nomes das letras). É neste sentido que está organizado o instrumento de caracterização de práticas de Mata e Pacheco (2009) que tomámos como base de referência para o nosso trabalho. As práticas de literacia familiar estão assim organizadas segundo três tipos: Entretenimento, Dia-a-Dia e Treino. Este instrumento era constituído por 30 itens, sendo 10 referentes a cada tipo de práticas, mas como era destinado a crianças em idade pré-escolar houve necessidade de fazer algumas adaptações aos itens e eliminar outros que não se mostravam adequados a crianças em idade escolar. Na versão aqui utilizada para as práticas do Dia-a-dia mantiveram-se os 10 itens, mas as de Treino e de Entretenimento ficaram organizadas com 7 itens cada.

Cada item foi respondido numa escala tipo *Likert* de quatro pontos (Muitas vezes, Algumas vezes, Poucas vezes, Nunca) e cotado de 4 a 1, correspondendo o valor mais elevado a uma maior frequência e o valor mais baixo a uma menor frequência. Para cada tipo de práticas foi calculado um valor resultante da média dos itens que as integravam.

À semelhança de Mata e Pacheco (2009), calculámos os valores de *Alfa de Cronbach*, de modo a verificar a consistência dos itens referentes a cada tipo de práticas. Os valores encontrados estão apresentados na tabela 7, tal como os apresentados no instrumento original de Mata e Pacheco (2009).

Tabela 7: Valores de *Alfa de Cronbach* para as práticas de literacia familiar

Práticas	Dia-a-Dia	Treino	Entretenimento
Mata e Pacheco (2009)	.89	.88	.74
Neste estudo	.88	.85	.81



Como podemos verificar, os valores são bastante elevados e semelhantes aos do instrumento de referência, indicando uma boa consistência entre os diferentes itens contemplados para a caracterização de cada tipo de práticas.

3.2.2. Estudo alargado com professores

Para esta fase do estudo, foi construído como instrumento um questionário (ver anexo C) constituído por 9 itens que se referiam a aspectos ligados ao envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos.

Escala de envolvimento parental

Tal como Berthelson e Walker (2008) evidenciam pelo levantamento de definições que fazem, o envolvimento parental é um conceito complexo que pode envolver facetas mais ou menos diversificadas. Neste levantamento é recorrente os autores considerarem como aspectos centrais os comportamentos com os filhos, as interações/comunicação com a escola e um conjunto de outras vertentes que podem passar por aspectos mais específicos no envolvimento com a escola ou na relação com os filhos em casa (Berthelson & Walker, 2008).

Também na abordagem de Grolnick e Slowiaczek (1994) e Grolnick *et al.* (1997) é evidente este carácter multifacetado do envolvimento parental pois são considerados três componentes distintos. Por um lado o *comportamental*, onde se destacam as actividades realizadas em casa e na escola, por outro o *cognitivo-intelectual*, propiciado por um ambiente doméstico enriquecedor e intelectualmente estimulante e, por fim o *pessoal*, manifestado pelo interesse e procura de informação acerca do progresso da criança e dos conteúdos da aprendizagem que esta está a realizar. Por sua vez, Reynolds e Clement (2005, cit. por Berthelson & Walker, 2008) consideram envolvimento parental como os comportamentos dos pais com ou em benefício do filho, que são desenvolvidos em casa ou na escola, assim como também as expectativas que os pais têm sobre a educação futura dos seus filhos.

Sendo assim, no questionário utilizado neste estudo foram considerados itens que reenviavam para três vertentes distintas do envolvimento e que poderiam ser percebidas por parte dos professores. Assim, considerámos o **i**) acompanhamento escolar em casa (Itens 3 e 6) a **ii**) importância e interesse pela escolaridade dos filhos (Itens 1, 2, 5 e 8) e as **iii**) relações com o professor e com a escola (itens 4, 7 e 9).

Os nove itens foram apresentados aos sujeitos, tendo-lhes sido solicitado que se posicionassem face a cada um deles numa escala tipo *Likert* de 5 pontos que contemplava as cinco alternativas: “Discordo Totalmente / Discordo / Não Concordo nem Discordo / Concordo / Concordo Totalmente”. As pontuações atribuídas variaram, assim, entre 1 e 5, reflectindo o ‘1’ um desacordo total e o ‘5’ um acordo total com a afirmação.

Como os itens da escala reenviavam para três temas diferentes, claramente identificados e enquadrados na literatura pedimos uma solução factorial para três factores, com extracção de componentes principais e rotação Varimax e cujos resultados estão apresentados na tabela 8. Como podemos verificar os itens aparecem distribuídos pelos três factores conceptuais.



Tabela 8: Resultado da análise factorial

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Item 2 – Compreender melhor a importância da escola para o futuro dos filhos	,852		
Item 5 – Demonstrar maior interesse pelo futuro escolar dos filhos	,709		
Item 8 – Demonstrar um maior interesse pelos resultados escolares dos filhos	,618		
Item 1 – Acompanhar de uma forma mais presente o futuro escolar dos filhos	,655		
Item 7 – Participar de forma mais activa nas reuniões da escola dos filhos		,794	
Item 9 – Procurar ter mais informação sobre o dia-a-dia do filho, junto da escola		,735	
Item 4 – Ter mais facilidade em comunicar com o professor dos filhos		,687	
Item 6 – Ter mais facilidade em auxiliar os filhos nos estudos			,813
Item 3 – Ajudar mais os filhos nos trabalhos escolares			,750
	Valor próprio		5,822
	% de variância explicada		79,1%

Nota: Só foram incluídos o valor de segurança maior de cada item.

A consistência interna dos itens da escala foi analisada a partir do cálculo do *Alfa de Cronbach*, mostrando-se este bastante elevado com um valor de .895 para o Factor 1 que integra os itens da *importância e interesse pela escolaridade dos filhos*, .839 nos itens das relações com o professor e com a escola e .757 no *acompanhamento e apoio directo aos filhos nos seus trabalhos e tarefas escolares*. É, assim, possível calcular a média dos itens de cada dimensão e calcular um valor correspondente a cada aspecto do envolvimento: Relações com o Professor e com a Escola, Importância e Interesse pela Escolaridade dos filhos e Acompanhamento e Apoio Directo aos filhos nos seus Trabalhos e Tarefas escolares.

4. Procedimento

Neste capítulo serão descritos de modo resumido os passos mais relevantes que foram realizados para se proceder à recolha da informação.

4.1. Procedimento adoptado para o estudo exploratório

Na primeira fase do estudo exploratório, e de forma a constituir a amostra da investigação, solicitámos o apoio da Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ) para que esta listasse os Centros Novas Oportunidades disponíveis para participar no estudo. A selecção dos Centros Novas Oportunidades foi feita em função da sua antiguidade, de forma a garantir que os Centros Novas Oportunidades pudessem indicar adultos que já tivessem concluído o processo de RVCC de nível básico.

Os Centros Novas Oportunidades foram informados pela ANQ da natureza do presente estudo, de forma a garantir a sua disponibilidade quando contactados pela equipa do projecto.

As investigadoras foram recebidas pela coordenação dos respectivos Centros Novas Oportunidades, procedendo-se em seguida à marcação das entrevistas.

A realização das entrevistas decorreu entre os meses de Maio e Junho de 2009 nos seguintes Centros Novas Oportunidades: Escola Secundária Sebastião e Silva (Oeiras), Escola Secundária de Monserrate (Viana do Castelo), Escola de Hotelaria e Turismo de Coimbra (Coimbra) e Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão (Cascais).

A técnica de recolha de informação seleccionada foi a entrevista semi-estruturada por permitir, simultaneamente, garantir a recolha de informação a respeito dos conceitos previamente definidos e obter conteúdo mais aprofundado e detalhado, não limitando a natureza das respostas ao referencial teórico previamente identificado. O processo de recolha fez-se com recurso a gravações áudio e transcrição integral. Posteriormente, a informação daí resultante foi sujeita a uma selecção e a análise de conteúdo, de acordo com o modelo de Bardin (1977).



Na segunda fase do estudo exploratório optámos por contactar os professores recorrendo à rede do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) uma vez que, através do Professor-Residente existente em cada Agrupamento de Escolas apoiado pela instituição de Ensino Superior situada na sede do respectivo distrito, seria mais fácil o acesso aos professores do 1.º ciclo do ensino básico.

Para aplicar os questionários a cada conjunto de inquiridos (professores, alunos e pais), contactámos os Professores-Residentes do PNEP da Região Centro (Coimbra) para que estes, através dos seus formandos, fizessem o levantamento do número de alunos do 1.º ciclo do ensino básico que tivessem pais que concluíram o processo de RVCC, tendo-lhes sido entregue o número de questionários necessários que deveriam enviar, depois de preenchidos, através de um envelope previamente selado.

4.2. Procedimento adoptado para o estudo alargado

4.2.1. Procedimento com pais

Nesta fase do estudo, a recolha dos dados foi realizada entre os meses de Janeiro e Maio de 2010. Para tal, contactaram-se os coordenadores de diversos Centros Novas Oportunidades de Portugal Continental a fim de nos ser fornecida uma listagem de adultos que preenchessem os requisitos pré-definidos. Para este procedimento foi solicitada à ANQ uma base de dados de todos os Centros Novas Oportunidades do país, que funcionassem há mais de três anos, pois seria mais provável que estes Centros tivessem, um maior número de adultos com o processo de RVCC de nível básico concluído, facilitando deste modo a selecção da amostra. Após esta etapa, foram contactados 83 Centros Novas Oportunidades de 13 distritos do país, dos quais participaram 59. Aos coordenadores dos Centros Novas Oportunidades foi solicitado que seleccionassem pelo menos 10 adultos que tivessem concluído o processo de RVCC de nível básico e que tivessem um filho a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico. Solicitou-se ainda que estabelecessem um primeiro contacto com esses adultos, de modo a verificar se reuniam as condições necessárias, assim como para os sensibilizar a participar no estudo. Após reunidas as listagens de adultos, estes foram contactados telefonicamente. Neste contacto era confirmado se o adulto reunia os critérios necessários à selecção da amostra, bem como confirmada a sua disponibilidade para participar no estudo. Comprovados estes dados, eram apresentadas as

três modalidades possíveis de resposta ao questionário – via internet, correio ou de forma presencial. Dos 491 inquiridos contactos, foram recepcionados 356 questionários preenchidos, dos quais 230 foram respondidos via internet, 121 pelo correio e 5 presencialmente. Os motivos que levaram a que 135 adultos contactados não participassem no estudo deveu-se ao facto de: estes não preencherem os requisitos necessários; não querem participar no estudo; os contactos fornecidos não serem os correctos ou nunca terem devolvido os questionários preenchidos.

4.2.2. Procedimento com os professores

Nesta fase do trabalho, a recolha dos dados foi realizada entre os meses de Março e Julho de 2010. Para este fim, contactaram-se, por correio, os Conselhos Executivos de todos os Agrupamentos de Escola do país, a partir da base de dados disponibilizada pelo Ministério da Educação. Na carta enviada, solicitou-se a participação de todos os professores, que satisfizessem os requisitos já referidos, para constituir a amostra, o preenchimento de um questionário.

Para este procedimento foi pedido ao Director Executivo que transmitisse ao coordenador do 1.º ciclo do ensino básico a informação referente ao estudo, a fim de este dar continuidade ao processo. Ao coordenador do 1.º ciclo do ensino básico pediu-se que sensibilizasse os professores a participar no estudo e que fizesse um levantamento de quantos professores estariam disponíveis para responder ao questionário. Após este levantamento, solicitámos que os coordenadores entrassem em contacto connosco a fim de nos indicarem o número de questionários que necessitavam.

Do total de Agrupamentos de Escola do país participaram neste estudo 46. Dos questionários requeridos, foram devolvidos 344 questionários preenchidos, dos quais 338 foram considerados como válidos.

5. Tratamento da informação

De modo a simplificar a explicação do método usado no tratamento estatístico empregue na análise dos resultados das diferentes fases do estudo, e tendo em conta a natureza da análise, este ponto será dividido em duas partes. Na primeira parte, é explicitado o método usado na análise dos dados recolhidos pelas escalas do tipo *Likert*; na segunda parte, é



explicado como se procedeu à análise dos resultados das entrevistas e das questões de resposta aberta.

5.1. Dados recolhidos pelas escalas tipo *Likert*

Na análise, os resultados relativos a cada uma das escalas foram cotados e foi utilizada numa primeira fase, a estatística descritiva no sentido de caracterizar os dados através de indicadores como percentagens, frequências, média, desvio-padrão. Numa segunda fase, utilizou-se a estatística inferencial e indutiva que permitiu, com base nos elementos observados, verificar a existência de associações entre as variáveis em análise.

5.2. Dados recolhidos pelas entrevistas e pelas questões de resposta aberta

Relativamente à informação recolhida nas entrevistas e nas perguntas de resposta aberta, os dados foram objecto de análise de conteúdo tendo tido, no nosso estudo, uma função heurística. Para a análise de dados utilizou-se o modelo sugerido por Bardin (1977). Procurou-se descobrir e construir o sentido das respostas dos inquiridos (pais e professores) relativamente às percepções de mudança ocorridas em várias dimensões de análise (função exploratória e indutiva).

Num primeiro momento, procedeu-se à transcrição das respostas dadas e ao agrupamento das mesmas quanto ao seu conteúdo. Num segundo momento, procedeu-se à categorização das respostas de acordo com o seu conteúdo semântico, fazendo-se uma abordagem exploratória em que, da classificação analógica e progressiva dos dados, resultou a construção da definição empírica das categorias (Bardin, 1977). No sentido de o sistema de categorias criado obedecer à regra de exclusão mútua, isto é, até que todas as unidades pudessem ser classificadas numa só categoria que tivesse um único princípio de classificação (Bardin, 1977), realizaram-se vários ensaios e ajustamentos. Nestes ensaios, foram-se ajustando as definições das categorias, fazendo-se também a selecção de exemplos elucidativos das mesmas. É importante referir, ainda, que na construção das categorias houve a preocupação de que estas estivessem adaptadas ao material de análise e/ou ao quadro teórico definido (Bardin, 1977). Atendeu-se a que, numa mesma resposta, o inquirido pode mobilizar, simultaneamente, diversas categorias. Na análise

dos dados, o critério de enumeração utilizado foi a frequência de presença da categoria nas respostas de todos os inquiridos, tendo como referência a presença ou ausência da categoria na resposta de cada inquirido. Uma vez terminada a definição das diversas categorias que constituem a nossa grelha de análise, procedeu-se ao lançamento dos dados em suporte informático, tendo a apresentação dos dados referentes a esta análise uma dimensão descritiva.

Dada a conhecer a Metodologia, serão, em seguida, apresentadas as três grandes temáticas que compõem o presente estudo: **i)** os adultos e o processo de RVCC: Auto-eficácia e gestão de papéis; **ii)** Investimento no projecto de escolarização através do processo de RVCC: a influência na vida dos adultos e no envolvimento na escolaridade dos filhos; e **iii)** O desenvolvimento de competências de literacia e as transferências para o contexto familiar. Em cada bloco temático, será realizada uma revisão da literatura que sustenta os objectivos do trabalho e a sua abordagem, bem como a apresentação e discussão dos resultados obtidos.



PARTE 1





Os adultos e o processo de RVCC: auto-eficácia e gestão de papéis



1. Auto-eficácia

A capacidade de reflectir sobre experiências vividas é uma das características específicas do pensamento humano e, de entre os diversos pensamentos que afectam a acção, segundo Bandura (1986), nenhum é mais central do que os julgamentos que os indivíduos realizam acerca da sua capacidade para atingirem um determinado objectivo, ou seja, a sua percepção de auto-eficácia. A auto-eficácia é definida por Bandura (1986) como o grau de convicção nas crenças e pensamentos que o próprio possui acerca das suas capacidades para alcançar um determinado nível de desempenho, tendo por base uma avaliação de competências em vários domínios e o nível de controlo que tem sobre essa tarefa ou actividade. Assim, as crenças de auto-eficácia determinam a forma como a pessoa se sente, pensa, se motiva e comporta (Bandura, 1986; 1994). As crenças de auto-eficácia também determinam a quantidade de esforço dispendido e durante quanto tempo os indivíduos resistem aos obstáculos ou a experiências adversas. A teoria social cognitiva sugere que a auto-eficácia influencia igualmente as escolhas que as pessoas realizam, o esforço que despendem na realização de uma tarefa e o nível de perseverança face a um desafio (Pajares & Miller, 1994). Assim, a uma elevada percepção de auto-eficácia está associado um forte investimento cognitivo na realização de tarefas (Bandura, 1982).

Bandura (1994) sustenta que durante o processo de aprendizagem, os indivíduos que possuem um maior nível de auto-eficácia, não se sentem, por norma, intimidados em assumir compromissos com projectos complexos sendo percebidos como uma oportunidade de crescimento. Estes indivíduos tendem a interpretar as suas experiências de fracasso como temporárias e passíveis de serem ultrapassadas, a sua resiliência face aos obstáculos é, por isso, maior possibilitando a manutenção de um desempenho adequado à realização dos seus objectivos. Por outro lado, indivíduos com baixo sentido de auto-eficácia tendem a sentir-se ameaçados pela dificuldade das tarefas, evitando-as. Desta forma, o compromisso

assumido para a realização de objectivos pessoais torna-se ténue e pouco desafiante. As experiências de fracasso são associadas, por estes indivíduos, à percepção negativa que possuem acerca das suas competências pessoais, preferindo meios intelectualmente menos estimulantes como forma de não enfrentarem adversidades. Shunck (1991) atenta que as experiências de fracasso influenciam fortemente a percepção de auto-eficácia com particular incidência em tarefas que são realizadas pela primeira vez. Assim, adultos que possuem uma frágil percepção de auto-eficácia encontram-se mais vulneráveis ao fracasso durante os processos de aprendizagem.

De acordo com Bandura (1994) o sentido de auto-eficácia varia de pessoa para pessoa essencialmente de acordo com quatro factores que se estendem ao longo da vida. Um dos principais factores diz respeito à capacidade da pessoa para aprender um novo comportamento através da observação de esquemas comportamentais e das suas consequências nos modelos sociais, possibilitando que esta organize cognitivamente padrões de resposta adequados às contingências do meio social. A forma como os indivíduos são bem sucedidos na realização de uma determinada tarefa ou na concretização de um determinado objectivo em diferentes contextos, funciona como um meio de imunidade à adversidade dos próximos desafios, isto é, as experiências de sucesso facilitam a perseverança face a experiências futuras de fracasso, resultando num maior sentido de auto-eficácia. Contudo, a relação entre a experiência e o nível de auto-eficácia não é uma relação linear, esta envolve inferências que são influenciadas pelas crenças que os indivíduos possuem *a priori*, as suas expectativas, a dificuldade da tarefa, a quantidade de esforço dedicado ou a existência de ajuda externa (Stipek, 1993). Por outro lado, a persuasão verbal, desempenha um papel fundamental no sentido de potenciar a percepção de auto-eficácia, quando os julgamentos feitos sobre as capacidades do indivíduo são realistas e reforçados por uma experiência real (Bandura, 1994). O adulto, enquanto educando, quando obtém o reconhecimento, por parte do professor ou tutor das suas competências ou dificuldades para



realização de determinadas tarefas, é confrontado e convencido das suas capacidades para a realização de uma tarefa (Stipek, 1993). Assim, os educandos que durante o seu processo de escolarização são convencidos, por via social, de que possuem as competências e o potencial para a obtenção de sucesso nas suas tarefas, dedicam um maior esforço na sua concretização do que os indivíduos que não obtiveram a mesma validação social.

Os julgamentos de auto-eficácia durante a resolução de um problema ou na realização de uma tarefa estão associados a experiências emocionais positivas que, por seu lado, proporcionam, no futuro, um desempenho mais eficaz da tarefa ou problema. O indivíduo ao desenvolver um maior nível de confiança nas suas capacidades e competências torna-se mais persistente nas tarefas, mais auto-focado em estratégias de resolução de problemas, reduzindo os níveis de medo e ansiedade (Stipek, 1993). Níveis baixos de auto-eficácia são, de um modo geral, encontrados em adultos com baixos níveis de literacia, em adição, estes adultos reportam segundo, a literatura existente, uma menor auto-estima, sentimentos de inutilidade e uma predominância de *locus* de controlo externo, e sentimentos de culpa e vergonha sobre as suas limitações (Francis, Barry, Senf, Heist & Hargraves, 2007).

No domínio das relações parentais as investigações evidenciam que os pais exercem um papel muito importante e de forte influência na forma como as crianças aprendem a ser pró-activas no desenvolvimento das suas aprendizagens (Schneewind, 1995). O estudo de Mondell e Tyler (1981) demonstrou que quanto mais competentes os pais se sentem, ou seja, quanto mais elevados forem os níveis de auto-eficácia destes pais, mais apoio dão aos seus filhos. Para além disto, também evidenciam níveis mais frequentes de interacção positiva com as crianças. Ainda nesta linha de investigação, Grolnick, Ryan e Deci (1991) afirmam que o comportamento dos pais não afecta directamente as capacidades das crianças, mas exerce antes uma influência nas atitudes e motivações das crianças em relação à escolarização e aprendizagens a ela associadas. Bandura (1997) demonstra ainda que existe uma relação entre a percepção de eficácia académica e as expectativas dos pais e as mesmas percepções e expectativas dos filhos, que segundo Betz e Hackett (1997) envolvem um conjunto de crenças que dizem respeito ao comportamento, às escolhas vocacionais, assim como ao nível de

performance e persistência na implementação dessas escolhas. Deste modo, o sentimento de auto-eficácia dos pais parece promover as aspirações educacionais dos filhos, actuando como incentivo e reforço às aprendizagens, e contribuindo para que as dificuldades encontradas pelas crianças sejam ultrapassadas de forma construtiva (Bandura, 1993). Na mesma linha de análise, mas aplicada às capacidades leitoras percebidas, Henk e Melnick (1995) referem que o modo como o indivíduo percebe as suas capacidades enquanto leitor influencia, grandemente, o tipo de actividades de leitura que realiza e a frequência com que as faz. Assim, se os filhos observarem os pais em actividades de leitura (aprendizagem vicariante), desenvolvem e incorporam os mesmos interesses que os pais, funcionando estes como modelos de aprendizagem. Deste modo, e retomando a perspectiva de auto-eficácia académica proposta por Bandura, Barbaranelli e Pastorelli (1996), quando os pais fazem uma auto-avaliação positiva das suas competências, mais facilmente promoverão a auto-eficácia académica dos filhos, embora, esta relação seja mediada pelas crenças de sucesso académico que as próprias crianças têm de si.

1.1. Auto-eficácia e o processo de RVCC

Na aprendizagem formal e não-formal decorrente do processo de RVCC é expressa a aquisição de competências implícitas que, na maior parte das vezes, não são ensinadas na instituição escolar ou nos programas de educação de adultos em contexto estritamente formal (Singh, 2005). Essas competências resultam da aprendizagem de valores culturais, atitudes e na ajuda de aquisição de mecanismos de *coping* que facilitam o ajuste do adulto a uma sociedade em permanente transformação. A aquisição destas competências incluem, segundo salienta Singh (2005) um conjunto de meta-competências como o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas, a abertura à diversidade, a comunicação tolerante, a aceitação e abertura a novos desafios ou a consciência para a participação activa no desenvolvimento pessoal. Neste sentido, os relatórios oficiais (Singh, 2005) sobre o processo de RVCC em diversos países europeus têm sido claros ao documentarem um vasto conjunto de oportunidades de desenvolvimento pessoal por parte dos adultos que frequentam este processo, resultando numa via relevante de *empowerment* psicológico (Zimmerman, Israel, Schulz & Checkoway, 1992; Zimmerman, 1995; Gomes, Coimbra & Menezes, 2008).



Um dos principais componentes do processo de *empowerment* defendido por Zimmerman, Israel, Schulz e Checkoway (1992) diz respeito à percepção de auto-eficácia. Segundo Singh (2005), o processo de RVCC ao validar as competências dos adultos, permite-lhes adquirem a consciência e o reconhecimento do seu capital profissional facilitando-lhes as negociações no trabalho e o melhorar das perspectivas de trabalho. Por outro lado, o empregador beneficia igualmente do processo de RVCC, uma vez que este permite aumentar o seu potencial para a gestão eficaz dos seus recursos humanos.

2. Gestão de papéis

O interesse pelo estudo da gestão de papéis surgiu, essencialmente, a partir da segunda metade do século XX, em consequência das transformações ocorridas no tecido social, quer ao nível laboral, quer familiar (Dyson-Washington, 2006; Madsen & Stoddard, 2007; Silva, 2007; Andrade, 2010; Matias, Fontaine, Simão, Oliveira & Mendonça, 2010, Silva & Rossetto, 2010). O aumento da presença da mulher no mercado de trabalho e as crescentes exigências económicas para a manutenção da família (Noor, 2004; Torres, 2004; Andrade, 2010) conduziu a que as famílias onde apenas um dos elementos trabalhava fora de casa, desse lugar a famílias de duplo rendimento capazes de contribuir para o bem-estar económico da família (Lee, 2010; Matias, Fontaine, Simão, Oliveira & Mendonça, 2010). As alterações sociais ao nível da configuração familiar e da nova composição de género da força laboral vieram criar novos desafios e dilemas para as actuais gerações de famílias (Aryee, Srinivas & Tan, 2005; Poeschl, 2005; Silva, 2007; Lee, 2010; Matias, Fontaine, Simão, Oliveira & Mendonça, 2010).

As responsabilidades do trabalho profissional, das tarefas domésticas e do cuidado dos filhos deixaram de confinar-se à divisão tradicional dos sexos, passando a existir um esforço de conciliação de tarefas para responder às necessidades económicas, de tempo e de atenção da família (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth & Lamb, 2000; Silva, 2007). A emergente modalidade de relação familiar assente na partilha e incorporação de novos papéis sociais alertou os investigadores da área da Sociologia, num primeiro momento, para as dinâmicas de conflito existentes na gestão dos papéis familiar e profissional (Barnett & Hyde, 2001; Aryee, Srinivas & Tan, 2005; Greenhaus & Powell, 2006; Ahmad, 2008; Andrade, 2010).

As famílias de duplo rendimento tornaram-se a norma vigente na sociedade portuguesa (Silva, 2007; Andrade, 2010) permitindo que a família usufrua de um valioso conjunto de benefícios sociais – não estando, porém, isenta das tensões e conflitos provenientes do compromisso com múltiplos papéis (Frone, Russel & Cooper, 1992; Frone, Yardley & Markley, 1997a; Frone, Russel & Cooper, 1997b). Neste âmbito, Greenhaus e Beutell (1985) conceptualizaram a gestão de papéis entre a esfera profissional e familiar tendo em conta a sua dimensão de conflito inter-papel de carácter bidireccional, no qual as pressões exercidas pelo papel profissional e familiar são mutuamente incompatíveis. Segundo os autores, os indivíduos possuem ao longo da sua vida, uma quantidade limitada de recursos psicológicos e fisiológicos que condicionam o tempo, a atenção e a energia que dedicam à execução de um determinado papel. Neste sentido, Greenhaus e Beutell (1985) enunciaram três formas de conflito na relação trabalho-família: o conflito baseado no tempo, na tensão e no comportamento. O conflito baseado no tempo implica que os múltiplos papéis que o indivíduo realiza compitam entre si em termos de tempo, isto é, o tempo dispendido num papel interfere com a disponibilidade de tempo para a realização de outro papel. Neste sentido, o estudo de Ilies *et al.* (2007), demonstrou que a percepção de trabalho em excesso, realizado em termos do número de horas, influencia os estados de humor do indivíduo potenciando o conflito trabalho-família. O conflito do papel profissional e familiar baseado na tensão implica, por sua vez, que a pressão criada no desempenho de um dos papéis dificulta o cumprimento das exigências do outro papel. As pressões para o desempenho, pressões psicológicas e os problemas interpessoais conduzem a irritabilidade, fadiga ou apatia, o que afecta consequentemente o desempenho do outro papel (Andrade, 2010). Por exemplo, Ahmad (2008) salienta o ciclo de desgaste emocional que o conflito trabalho-família envolve, conduzindo à redução da performance profissional e ao baixo nível de satisfação laboral. No mesmo sentido, Ilies *et al.* (2007) evidenciam o efeito de *spillover* afectivo que decorre da esfera profissional para a esfera familiar, sugerindo que estados afectivos negativos experienciados durante o trabalho tendem a prolongar-se para o meio familiar.

Por fim, o conflito baseado no comportamento diz respeito aos padrões comportamentais específicos de um determinado papel que podem ser incompatíveis com as expectativas



comportamentais de outro papel. Assim, um estilo de comportamento no desempenho do papel profissional pautado por poder, autoridade e impessoalidade pode ser incompatível com comportamentos esperados na esfera familiar que exigem afecto proximidade e intimidade (Andrade, 2009). A vivência desta incompatibilidade exerce influência no grau de envolvimento que o adulto assume em actividades sociais com a família. Esta abordagem pressupõe que a relação trabalho-família se encontra associada a diversos graus de conflito, assim como a diferentes níveis de promoção/facilitação de papéis. Quanto maior for a acumulação de papéis, maior é a probabilidade de existirem incompatibilidades entre as exigências referentes a cada papel. Neste sentido, quanto maior for a incompatibilidade vivida maior será o nível de conflito e tensão experienciados (Voydanoff, 2002). Assim, o conflito torna-se mais evidente quanto maior for a percepção de incumprimento das obrigações profissionais ou familiares e as preocupações associadas a esse incumprimento. Greenhaus, Bedeian e Mossholder (1987) concluem que extensivos níveis de conflito trabalho-família estão associados a uma diminuição do ajuste conjugal e da qualidade de vida do adulto. Noor (2004) acrescenta que quando o individuo experiencia conflito num papel social de maior centralidade e importância na sua vida irá vivenciar o stress e a tensão causados como uma ameaça maior ao seu bem-estar psicológico. Como exemplo, Noor (2004) refere que as mulheres, na sua maioria, sentem uma maior interferência e pressão do papel familiar no desempenho do seu papel profissional pois se, por um lado, não desejam que o trabalho interfira com a qualidade dos seus cuidados à família, por outro, sentem um forte desejo de realização profissional. Segundo Pinto (2002), o conflito na gestão de papéis depende de uma avaliação cognitiva elaborada sobre o afecto que o adulto nutre sobre um determinado papel, sendo por isso, inevitável, normal e esperado.

A literatura sobre os modelos de gestão de múltiplos papéis apesar de se ter debruçado nas últimas décadas sobre uma análise com base no conflito, diferentes perspectivas têm emergido que conceptualizam o estudo da gestão de papéis tendo em conta dinâmicas de facilitação de desempenho de papel e os efeitos de *spillover* positivo (Sieber, 1974; Gareis, Barnett, Ertel & Berkman, 2009; Frone, Yardley & Markel, 1997a; Grzywacz, 2000; Carlson, Kacmar, Wayne & Grzywacz, 2006; Greenhaus & Powell, 2006; Madsen & Stoddard, 2007).

Um dos primeiros quadros teóricos desenvolvidos neste sentido foi apresentado por Sieber (1974) com a *Teoria da valorização do papel (Theory of role enhancement)* que parte do pressuposto de que a actividade profissional pode influenciar positivamente a actividade familiar ou vice-versa. Esta visão assenta na ideia de que o desempenho de vários papéis em simultâneo ou a sua acumulação, possibilita ter acesso a recursos que podem ter uma repercussão positiva no desempenho de papéis. Parte ainda do pressuposto de que as várias competências que se adquirem no desempenho dos vários papéis se podem reflectir favoravelmente quer no âmbito familiar, quer no profissional. Segundo Barnett e Hyde (2001), no desempenho de múltiplos papéis existem alguns aspectos positivos, dos quais se destacam: **i)** o carácter atenuante que um dos papéis poderá exercer sobre outro; **ii)** a qualidade de vida auferida pelos casais com duplo rendimento; **iii)** o reforço do suporte social, facilitando o acesso a diferentes recursos; **iv)** a maior probabilidade de experienciar o sucesso aumentando a auto-confiança e o sentido de auto-eficácia e **v)** a construção de novas perspectivas de vida. De forma a esclarecerem os benefícios do crescente compromisso de papéis sociais das mulheres, Ruderman, Ohlott, Panzer e King (2002) realizaram um estudo em que sugerem que os diferentes papéis assumidos pelas mulheres possibilitam a aquisição de um conjunto transversal de mais-valias que incluem um maior bem-estar psicológico, mais recursos de aconselhamento e apoio emocional, aumento de competências interpessoais e treino de competências de liderança favorecendo uma maior eficácia na gestão de papéis. Estes indicadores revelaram estar relacionados com uma maior satisfação no dia-a-dia, uma maior auto-estima e aceitação do próprio. Já Grzywacz (2000) salienta que os efeitos de *spillover* positivo (do trabalho para a família e da família para o trabalho) possuem um impacto igualitário tanto nos homens como nas mulheres na promoção da sua saúde física e psicológica. É na presente linha de investigação que poderemos enquadrar o conceito de *Equilíbrio de Papéis (Role Balance)* proposto por Marks e MacDermid (1996), que é definido pela predisposição do individuo para criar e integrar múltiplos papéis na sua vida, mantendo um desempenho cognitivo e comportamental satisfatório em diversos papéis. Os autores salientam que este equilíbrio de papéis é dinâmico e sustentado pelas experiências e aprendizagens que o individuo transfere de um papel para o outro à medida que realiza ajustamentos constantes nos seus esquemas comportamentais de forma a alcançar um sentimento



satisfatório de equilíbrio. Assim, a perspectiva baseada no *Equilíbrio de Papéis* de Marks e MacDermid (1996) centra-se essencialmente na percepção que os indivíduos possuem sobre as actividades de cada papel e na forma como as organizam.

Actualmente, verifica-se uma mudança e renovação das expectativas sociais sobre a distribuição dos papéis na família, existindo um maior apelo à figura do pai para assumir papéis relacionados com a esfera doméstica ou com o cuidado dos filhos (McBride, Rane & Bae, 2001; Yeung, Sandberg, Davis-Kean & Hofferth, 2001). Apesar do aumento de interesse no estudo do papel do pai, a investigação tem demonstrado, segundo McBride, Rane e Bae (2001) que os homens continuam ainda muito atrás das mulheres na forma como abordam e se envolvem nas tarefas parentais. Através de um estudo meta-analítico realizado por Pleck (1997) que se debruçava sobre o tempo dispendido pela figura paterna em actividades de cuidado ao filho, concluiu-se que o pai tem dedicado, nas últimas três décadas, mais tempo a actividades que propiciam o envolvimento com o filho, porém, estas mudanças têm sido lentas e os pais continuam a despende significativamente menos tempo do que as mães nas tarefas de cuidado aos filhos. Também o estudo levado a cabo por Yeung, Sandberg, Davis-Kean & Hofferth (2001) revelou que embora as mães ainda despendam mais tempo no cuidado aos filhos do que os pais, existe um progressivo aumento do tempo que os pais dedicam aos filhos sendo este aumento mais expressivo ao fim-de-semana. Em Portugal, no plano dos valores, a ideia da partilha de responsabilidades no âmbito da esfera profissional e familiar/doméstico é bastante consensual, no entanto, na prática, estes valores ainda não se traduziram em comportamentos (Torres, 2004). Neste sentido, para além das responsabilidades familiares, as mulheres contribuem significativamente para o sustento económico da família (Vicente, 1998; Torres, Brites, Mendes e Lapa, 2004) acumulando um maior número de papéis a desempenhar. Simultaneamente, assiste-se a uma participação cada vez mais considerável do homem na vida doméstica (Aboim, 2005), conciliando igualmente várias tarefas remuneradas e não remuneradas. Actualmente, espera-se que um “bom pai” seja aquele que se envolve nos aspectos da vida dos filhos, desempenhando variadas tarefas que vão do brincar ao cuidar, da alimentação ao envolvimento na escolarização (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth, & Lamb, 2000; Jacobs & Gerson 2004).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

3. Os adultos e o processo de RVCC: auto-eficácia e gestão de papéis

A crescente procura de percursos qualificantes, como o processo de RVCC, por parte de adultos permitiu que educadores e investigadores obtivessem um conhecimento mais próximo e sensível às diversas necessidades destes adultos, e às características psicológicas preponderantes na continuidade e sucesso do seu percurso educativo (Semmar, 2006). Neste sentido, a investigação tem identificado a *auto-eficácia* (Francis, Barry, Senf, Heist & Hargraves, 2007; Singh, 2005; Shunck, 1991; Stipek, 199) e a *gestão de papéis* (Barnett & Hyde, 2001; Carlson, Kacmar, Wayne & Grzywacz, 2006) como dois factores determinantes na estruturação dos quadros comportamentais dos adultos e na forma como se motivam e capitalizam as suas competências para a persecução de objectivos. Desta forma, torna-se essencial compreender de que forma o processo de RVCC ao reconhecer, validar e certificar competências nos adultos influencia a sua percepção de auto-eficácia e a percepção da capacidade de gerirem múltiplos papéis na sua vida.

3.1. Vivência no processo de RVCC

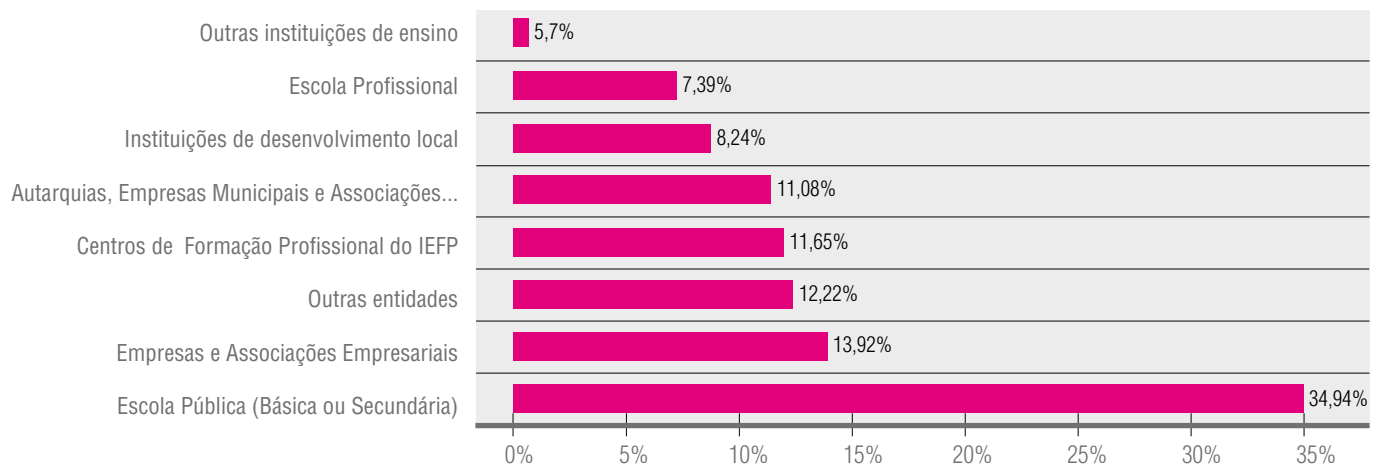
De acordo com Mezirow (1991) a aprendizagem dos adultos passa por: **i)** explicitar um determinado aspecto da relação que estabelece consigo próprio, com os outros, ou com o meio; **ii)** esquematizá-lo tendo por base o seu quadro de referência; **iii)** apropriá-lo, aceitando-o e integrando-o nos quadros de referência; **iv)** memorizá-lo; **v)** validá-lo; e **vi)** agir em conformidade, mudando a atitude e a forma de actuar. Este processo permite, desta forma, transformar a experiência assimilada numa experiência nova.

Considerando que o processo de RVCC possa ter sido um processo de aprendizagem com estas características, procurámos caracterizar a vivência no processo de RVCC de 356 adultos. Assim, no estudo alargado aos pais, recolhemos alguns elementos que nos permitiram analisar aspectos inerentes à frequência dos adultos neste processo.

Num primeiro momento, centrámo-nos sob aspectos que nos permitissem caracterizar o contexto em que decorreu este processo quanto ao tipo de estabelecimento onde os indivíduos realizaram o processo de RVCC e à duração do mesmo.



Figura 5: Estabelecimentos/Entidades dos Centros Novas Oportunidades onde os inquiridos realizaram os processos de RVCC



No que diz respeito ao tipo de estabelecimento/entidade onde foi realizado o processo de RVCC verificou-se que 34,94% dos inquiridos realizaram-no num Centro Novas Oportunidades sediado numa Escola Pública (Básica ou Secundária). Os restantes participantes inquiridos (65,07%) realizaram este processo noutro tipo de estabelecimentos.

Relativamente à duração do processo, os resultados indicaram que 57,22% dos inquiridos realizou o processo de RVCC até 6 meses e 42,77% realizaram em mais de 6 meses. É de evidenciar o facto de a maioria realizar este processo em muito pouco tempo.

Num segundo momento, procurámos saber como é que o processo de RVCC foi vivido e sentido por esses adultos, procurando saber qual a sua satisfação relativamente ao processo e se, voltando atrás, o voltariam a realizar novamente. Sabendo que o tempo decorrido após o processo de aprendizagem, tem influência na forma como o inquirido se reporta à vivência do mesmo, procurámos ainda verificar quanto tempo tinha passado desde a conclusão do processo até ao momento do preenchimento do questionário.

Assim, verificámos que mais de metade dos participantes (64,41%) tinha concluído o processo de RVCC há menos de 1 ano, ou seja, a curto prazo. Dos restantes participantes, 31,2% tinham-no concluído entre um três anos e 4,2% dos inquiridos há mais de três anos atrás.

Questionados sobre a satisfação que atribuíam ao processo de RVCC, constatámos que este foi bastante positivo, uma vez que 60,7% referiram ter ficado muito satisfeitos, 38,2% referiram

que ficaram satisfeitos e apenas um inquirido (0,3%) referiu que ficou pouco satisfeito com este processo. Esta satisfação sentida está bem expressa nos seguintes excertos recolhidos no estudo alargado aos pais:

*“Estou muito satisfeita, valeu a pena investir.” (I*38)*

“Porque no final a satisfação que eu senti foi muito grande.” (I87)

“Foi de tal forma positivo que em seguida fiz com que a minha irmã fosse tirar o básico também.” (I218)

Quando questionados sobre se, voltando atrás, realizariam novamente o processo de RVCC, a quase totalidade da amostra respondeu afirmativamente (98,6%). Ainda sobre esta questão, procurámos saber os motivos pelos quais os inquiridos voltariam a realizar o processo de RVCC. As respostas dos inquiridos a esta questão foram objecto de análise de conteúdo, de acordo com a metodologia já explanada. Da análise dos dados, foi possível identificar seis grandes categorias: **i)** Satisfação atribuída; **ii)** Importância/Utilidade atribuída; **iii)** Processo de escolarização; **iv)** Profissão; **v)** Conhecimentos/Competências; e **vi)** Valorização/Realização.

Os resultados indicam que as 307 ocorrências registadas nas respostas dos 356 participantes da amostra se inserem em

* Inquirido



seis categorias; destas, a que concentra o maior número de respostas dadas pelos adultos é a categoria “conhecimentos/competências” (25,73%). Este resultado dá-nos a indicação que os adultos atribuem importância à aprendizagem e à obtenção de conhecimentos e que consideram que o processo de RVCC lhes permite manter os conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida, bem como aumentarem e melhorarem conhecimentos e competências, nomeadamente ao nível das novas tecnologias.

“Tive a possibilidade de aprender as novas tecnologias e alguns conhecimentos ao nível do Ensino Básico” (I7)

“Valeu a pena, aprendi e recordei muitas coisas” (I3)

“Para poder estar actualizado e ter mais alguma cultura e seguir o avanço das novas tecnologias” (I327)

Com menos ocorrências, mas não desprovidas de importância, surgem, por ordem decrescente, as categorias “satisfação atribuída” (18,89%), “importância/utilidade atribuída” (18,24%), “processo de escolarização” (13,68%), “valorização/realização” (11,41%), “profissão” (6,19%) e, por fim, “outras” (5,86%).

Quanto a estes resultados, podemos inferir que os adultos inquiridos associam uma dimensão de satisfação a todo o processo de RVCC, onde se incluem os formadores, colegas e o modelo de aprendizagem.

“Gostei muito dos formadores, colegas e claro, o que aprendi!” (I57)

“Para além de ter adquirido conhecimentos adorei o convívio de equipa.” (I77)

A importância/utilidade atribuída ao processo de RVCC é sentida pelos inquiridos tanto a nível pessoal, como familiar ou profissional. A nível pessoal, reflecte-se na possibilidade de uma nova oportunidade para investir nos estudos, com a mais-valia de aumentar os níveis de escolaridade e obter uma certificação.

“Porque acho que se torna útil para várias tarefas que nos surgem no dia-a-dia a nível profissional e familiar.” (I70)

“Porque [o processo de RVCC] contribuiu para melhorar o meu nível escolar.” (I231)

“Porque sem esse processo não teria o 9.º ano.” (I106)

Ao nível familiar, parece que o processo de RVCC permitiu a alguns pais sentirem-se mais aptos a ajudar os filhos no seu percurso escolar.

“Porque já ajudo a minha filha (...)” (I55)

No âmbito profissional, ingressar neste processo traduz-se numa maior realização e motivação profissional e numa maior oportunidade de progredir na carreira.

“Porque me deu a oportunidade de reconhecimento de todo o meu percurso profissional e das minhas experiências em diversas áreas de trabalho e a possibilidade de maior credibilidade no mercado de trabalho nos tempos actuais em que vivemos. Obrigada CRVCC.” (I144)

Deste modo, realizar o processo de RVCC parece ter permitido a estes adultos uma maior valorização e realização em várias esferas da sua vida.

3.2. Mudanças provocadas pelo processo de RVCC

Sabendo que qualquer processo de aprendizagem provoca alterações no indivíduo ao nível pessoal, profissional e familiar, e sabendo ainda que possibilita o desenvolvimento de conhecimentos e competências que estão na base de um aumento do sentido de auto-eficácia, procurámos conhecer as mudanças percebidas pelos indivíduos, advindas do processo de RVCC.

3.2.1. Mudanças globais provocadas ao nível pessoal

Com o propósito de saber quais as percepções de mudança provocadas pelo processo de RVCC nas vidas dos entrevistados na fase exploratória do estudo, entrevistámos 40 adultos sobre estas questões.

Dos entrevistados, 17,5% considerou que o processo de RVCC não provocou alterações na sua vida. Em contraste, 82,5% dos entrevistados referiu que o processo de RVCC provocou



alterações que se manifestaram, essencialmente: **i)** num aumento da auto-estima; **ii)** num maior sentimento de realização e valorização pessoal; **iii)** numa melhoria da capacidade de comunicação, assim como, **iv)** numa melhoria de aspectos que dizem respeito à relação que estabelecem com outras pessoas. Evidencia-se o facto de que associados ao aumento da auto-estima estão aspectos como a certificação das competências adquiridas ao longo da vida e conseqüente aumento da escolaridade.

“A gente sente-se mais valorizados, isso é verdade. Tem o nono ano.”
(E*28; Sexo masculino; Meio Rural; Região Norte)

“Antigamente sentia-me inferiorizada por não ter estudos, agora não... agora não me sinto inferior a ninguém.”
(E34; Sexo feminino; Meio Suburbano; Região LVT)

Verifica-se também a tomada de consciência por parte de alguns destes adultos, dos saberes adquiridos ao longo da vida, o que possibilitou uma maior valorização e realização pessoal.

“A nível pessoal foi muito engraçado (...) pensava que sabia muito menos... e afinal sei muito mais coisas do que estava a pensar, e relembrei muita coisa que tinha esquecido.”
(E15; Sexo feminino; Meio Rural; Região Centro)

Esta valorização pessoal, por sua vez, apresenta-se, em alguns casos, como fruto de um maior sentimento de valorização dado por parte das pessoas que fazem parte da vida destes adultos.

“(...)Senti-me orgulhoso de mim mesmo, com mais confiança em mim próprio. Foi muito importante para mim poder dizer aos meus pais que já acabei o 12º ano.”
(E6; Sexo masculino; Meio Urbano; Região Centro)

“Se calhar as pessoas lá de casa dizem “pai, já tens o nono ano!”
(E28; Sexo masculino; Meio Rural; Região Norte)

“Mesmo perante os outros sinto-me mais valorizada.”
(E38; Sexo feminino; Meio Suburbano; Região LVT)

A tomada de consciência das suas capacidades parece ter

fomentado o delineamento de novos objectivos na vida do adulto como a vontade de dar continuidade ao seu percurso de escolarização, assim como, assumir um maior controlo e autonomia na esfera profissional.

“Alterou (...) passei a ver as coisas de outra forma, (...) fez-me querer atingir objectivos que eu nunca pensei querer vir a atingir novamente. Estou à espera de conseguir fazer o secundário para então poder ou subir com os pontos ou ser requalificada para assistente administrativa.”

(E38; Sexo feminino; Meio Suburbano; Região LVT)

“[Estou] mais consciente das minhas capacidades (...) faz-nos valorizar (...) a nossa vida (...). Já não mandam no meu trabalho, sou eu que vou gerindo o meu trabalho e poder transmitir a outras pessoas os conhecimentos de 20 anos, para mim isso é muito importante...foi uma subida muito grande.”

(E36; Sexo feminino; Meio Suburbano; Região LVT)

Das capacidades adquiridas evidencia-se, para além do trabalho nos computadores, as competências de leitura e a escrita e o saber ouvir e falar com os outros.

“Sim. A maior de todas foi mesmo o computador. Já consigo lá fazer o que é preciso (...)”

(E7; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Centro)

“Sim confesso que sim, leio mais, mesmo a pesquisar certas coisas (...)”

(E1; Sexo masculino; Meio Urbano; Região Centro)

“A única coisa que isto me ajudou mesmo (...) foi na expressão escrita (...) veio ajudar a desenvolver um texto... (...) a organizar melhor a escrita.”

(E8; Sexo masculino; Meio Urbano; Região Centro)

“Sem dúvida alguma que mudou um bocadinho na minha maneira de estar na vida, deixa-me muito mais aberto, uma coisa que eu noto sem dúvida alguma é que sei ouvir e o facto de saber ouvir ajuda-me a parar para pensar e quando nós ouvimos bem (...) é muito mais fácil de responder correctamente. (...) O facto de ser mais fácil expressar-me.”

(E19; Sexo masculino; Meio Rural; Região Centro)

Alguns referem competências ao nível do trabalho, sendo

* Entrevistado



de salientar, para além das possibilidades de progressão na carreira, a capacidade de assumir adequadamente as suas funções com maior autonomia.

“Mais consciente das minhas capacidades (...) faz-nos valorizar (...) a nossa vida (...) Sim, a fazer formação, agora estou com a minha carga horária quase sobrecarregada (...) já não mandam no meu trabalho, sou eu que vou gerindo o meu trabalho e poder transmitir a outras pessoas os conhecimentos de 20 anos, para mim isso é muito importante...foi uma subida muito grande.” (E36; Sexo feminino; Meio Suburbano; Região LVT)

3.2.2. Mudanças nas percepções de auto-eficácia

O conceito de auto-eficácia diz respeito ao controlo percebido pela pessoa sobre importantes circunstâncias de vida (Hammond & Feinstein, 2005), não se constituindo por isso numa medida de capacidade operante sobre um determinado contexto mas sim no grau de convicção nas capacidades de resposta da pessoa (Bandura, 1997). No âmbito dos processos de educação de adultos, a literatura tem sugerido a existência de ligações entre o investimento realizado por adultos no seu processo de educação e mudanças na sua percepção de auto-eficácia. Por exemplo, no estudo realizado por Hammond e Feinstein (2005) são sugeridas associações entre a percepção de *performance* no desempenho em programas de educação de adultos e o aumento do sentido de auto-eficácia, tal como entre a percepção de auto-eficácia e a resistência sentida face ao investimento no seu processo de educação. Neste sentido, tendo em conta a transversalidade e importância da auto-eficácia no contexto de educação de adultos, procurámos averiguar quais as mudanças de percepção de auto-eficácia sentidas pelos adultos após terem realizado o processo de RVCC de nível básico. Assim, questionámos os pais, no estudo alargado, sobre a sua percepção de auto-eficácia em vários contextos do seu dia-a-dia. Com base na escala de auto-eficácia, obtivemos o valor de 3,1, numa escala de 1 a 4 pontos. Este valor indicou-nos que os adultos sentiram mudanças na sua auto-eficácia após a frequência do processo de RVCC, de onde 40% apresentou médias iguais ou superiores a 3,5. Ou seja, concordam, de forma evidente, que houve mudanças na maneira como se vêem a si mesmos tendo em conta a sua capacidade de resposta e controlo face ao meio.

Este aumento do sentido de auto-eficácia pode advir do facto de estes adultos terem investido no seu processo de escolarização promovendo, segundo Francis, Barry, Senf, Heist e Hargraves (2007), a associação de experiências emocionais positivas com a resolução de problemas ou a realização de tarefas. Assim, se o adulto se sente mais capaz e confiante nas suas capacidades para fazer face às várias situações que lhe vão surgindo no seu dia-a-dia, poderá assumir compromissos com tarefas e projectos mais complexos, encarando-os como oportunidades de crescimento (Bandura, 1994). De referir que somente 9% dos participantes referiram não existirem ou serem poucas as mudanças verificadas. As entrevistas realizadas aos 40 adultos no estudo exploratório esclarecem de que forma estes se sentem mais auto-eficazes, por exemplo, no que diz respeito à sua vida profissional. Neste âmbito, a auto-eficácia está relacionada com a crença (cognição) na capacidade para executar, cumprir ou controlar experiências laborais, atingir objectivos estabelecidos e aceitar desafios ou oportunidades de aprendizagem próprias da profissão. Os adultos com elevado sentido de auto-eficácia no trabalho tendem a ser mais pró-activos na procura de soluções e a desenvolverem uma comunicação mais eficaz com os colegas.

Pela análise dos resultados exploratórios, constatámos que 80% dos entrevistados considerou sentir-se mais confiante nas suas capacidades e competências para alcançar os seus objectivos profissionais. Estes entrevistados referiram que o processo de RVCC permitiu que se sentissem mais confiantes: **i)** na realização de actividades de informática; **ii)** na realização de novos cursos de formação; assim como, **iii)** no concurso a ofertas de emprego.

“Sinto-me mais à-vontade para desenvolver certos trabalhos, ao nível de informática e de inglês.” (E13; Sexo masculino; Meio Rural; Região Centro)

“Sinto-me com mais capacidade para poder responder a certos anúncios.” (E17; Sexo feminino; Meio Rural; Região Centro)

“Sinto-me muito mais confiante, na medida em que trabalho no Departamento de Recursos Humanos como coordenador. Sinto-me mais capaz em tudo a nível profissional.” (E6; Sexo masculino; Meio urbano; Região Centro)



“Fez-me ver que sou capaz de mais do que aquilo que pensava.”
(E38; Sexo feminino; Meio suburbano; Região LVT)

Estes dados são concordantes com os benefícios encontrados no relatório de Singh (2005) que indica que o processo de RVCC permite aos adultos adquirirem a consciência e o conhecimento do seu capital profissional, possibilitando-lhes uma melhor gestão da carreira profissional, assim como, melhores perspectivas profissionais. Os presentes resultados parecem indicar que o facto de os adultos obterem uma maior consciência do seu capital profissional, aliado ao desenvolvimento de competências e à aquisição de novos conhecimentos, como é o caso da informática, poderá facilitar um maior sentido de auto-eficácia na gestão da carreira profissional e na formação como forma de permitir progredir na carreira.

Trabalho na Câmara Municipal. Lá, fazia limpeza e agora estou no escritório. Como o processo de RVCC me facilitou muito o curso de computadores, para mim foi o ideal. (...) Quero tirar o 12º para ver se consigo fazer melhor a requalificação da carreira.

(E15; Sexo feminino; Meio Rural; Região Centro)

Relativamente à mesma questão, 20% dos entrevistados referiu não sentir mudanças na confiança que sentem nas suas capacidades e competências ao nível profissional, e, em alguns casos, por consideram que o processo de RVCC consistiu apenas numa validação de competências.

No estudo alargado, pretendeu-se ainda estudar se as mudanças na percepção de auto-eficácia sentida pelos adultos, que tinham realizado o processo de RVCC, teriam algum impacto: **i)** nas mudanças no investimento/envolvimento na escolaridade do próprio e do filho, **ii)** nas mudanças na importância atribuída à leitura/escrita e nas práticas de leitura/escrita e **iii)** no envolvimento na escolaridade. Para esta comparação dividiram-se os sujeitos em dois grupos a partir do valor da mediana, consoante a sua percepção de mudança na auto-eficácia (Baixa – valores abaixo da mediana, Alta – valores acima da mediana). Centrando-nos nas mudanças relativas ao adulto tendo em conta a percepção de mudança na auto-eficácia, verificamos através do teste de Mann-Whitney que existiam diferenças significativas em relação ao próprio (Mudança no próprio $U(356)=10.066$ $p<0,001$). Assim, foram os adultos que

referiram maiores diferenças nos seus julgamentos de auto-eficácia que também sentiram maiores mudanças. Estes dados indicam que os adultos percebem uma maior auto-eficácia perante as suas expectativas de futuro e as suas motivações e desempenho face às exigências do dia-a-dia. Segundo Bandura (1982), as pessoas com o forte sentido de auto-eficácia, quando confrontadas com dificuldades, tendem a ser mais perseverantes perante os desafios, havendo um forte investimento cognitivo nas tarefas. Assim, se os adultos se sentem mais eficazes no desempenho de tarefas, conseguirão com mais facilidade, dar resposta às diferentes exigências que vão encontrando nas várias esferas da sua vida.

3.2.3. Gestão de papéis

As múltiplas exigências que a sociedade tem requerido à família nas três últimas décadas, evidenciaram a necessidade de se alcançar uma maior compreensão sobre a forma como os membros da família gerem os seus múltiplos papéis sociais (Gareis, Barnett, Ertel & Berkman, 2009; Simão, Oliveira & Mendonça, 2010). O aumento de famílias de duplo-rendimento, com a afirmação da mulher no mercado de trabalho, as crescentes exigências económicas para a manutenção da família e a progressiva dissolução da tradicional divisão de tarefas (Noor, 2004; Torres, 2004; Andrade, 2010; Lee, 2010; Matias, Fontaine, Simão, Oliveira & Mendonça, 2010) alertou os investigadores sociais por um lado, para a dificuldade da gestão dos múltiplos papéis, salientando a sua dimensão de conflito e dos seus factores de stress (Greenhaus & Beutell, 1985; Greenhaus, Bedeian e Mossholder, 1987; Voydanoff, 2002; Noor, 2004; Ilies *et al.*, 2007; Ahmad, 2008). Por outro lado, o estudo sobre a gestão de papéis procurou também evidenciar os factores positivos e as mais-valias existentes na gestão de múltiplos papéis (Sieber, 1974; Frone, Yardley & Markel, 1997a; Grzywacz, 2000; Barnett & Hyde, 2001; Carlson, Kacmar, Wayne & Grzywacz, 2006; Greenhaus & Powell, 2006; Madsen & Stoddard, 2007; Gareis, Barnett, Ertel & Berkman, 2009) sustentando a hipótese de que as experiências associadas a diferentes papéis sociais poderão ser capitalizadas e intervir positivamente no desempenho de outro papel através de um equilíbrio dinâmico. Neste sentido, procurámos compreender de que forma os adultos que reinvestiram no seu processo de escolarização através do processo de RVCC, percebem este novo papel social e a forma como este impede ou facilita o



desempenho de outros papéis importantes na sua vida, como o papel profissional, educacional ou familiar.

Capacidade de gestão do papel educativo, familiar e profissional

Na fase alargada do estudo, procurámos compreender de que forma os adultos que completaram o processo de RVCC nível básico, percepcionavam a gestão dos papéis sociais chave na sua vida, como o papel educativo, familiar e profissional. Assim, estruturámos o nosso estudo seguindo duas principais vertentes, por um lado, analisando as dinâmicas de relação entre a percepção de gestão do “papel profissional” e do “papel familiar” e, por outro, a forma como os aspectos educativos do próprio e do filho interferem ou facilitam a sua vida “papel educativo”.

A partir do tratamento dos dados obtidos pelo inquérito dirigido à amostra de pais que tinham concluído o processo de RVCC de nível básico, podemos constatar que os valores médios encontrados são de 2,8 para a forma como os adultos percepcionam a gestão do seu “papel profissional” e do “papel familiar” e de 3 para a forma como percepcionam a gestão do “papel educativo”, numa escala de 4 pontos. Os presentes valores indicam-nos, num primeiro nível, que estes adultos conseguem manter um equilíbrio dinâmico entre a gestão das solicitações inerentes ao “papel profissional” e as solicitações do “papel familiar”. Este resultado poderá ser enquadrado na matriz teórica da *Teoria da valorização do papel* iniciada por Sieber (1974), na qual se defende que o “papel profissional” pode influenciar de forma positiva o “papel familiar” e vice-versa. Desta forma, a presente evidência pode sugerir que estes adultos tendem a capitalizar as competências próprias de um papel social para optimizarem o desempenho de outro papel. No balanço da gestão do “papel profissional” e do “papel familiar” na vida destes adultos, parecem salientar-se o carácter atenuante que um dos papéis exerce sobre o outro, existindo uma maior probabilidade de, segundo Barnett e Hyde (2001), se experienciar sentimentos de auto-confiança e construção de novas perspectivas de vida. Seguindo o pressuposto de equilíbrio de papéis de Marks e MacDermid (1996) podemos inferir que estes adultos conseguem manter um equilíbrio de papéis, entre a esfera profissional e a esfera familiar, ausente de conflito, uma vez que possuem uma percepção clara das actividades e exigências associadas a cada papel e na forma

como as devem organizar. No que diz respeito à gestão do “papel educativo”, isto é, a percepção que os pais possuem da forma como gerem as solicitações do seu processo educativo e do processo educativo do seu filho, verificámos igualmente que estes adultos tendem a equilibrar a gestão destes dois papéis. Não obstante, se avaliarmos a diferença entre a percepção de gestão do “papel profissional” e “papel familiar” da gestão do “papel educativo”, verificamos que existe uma diferença estatisticamente significativa filho ($U(352)=3.321$, $p=0.001$) na forma como os presentes papéis são conciliados por estes adultos, apresentando mais facilidade na gestão do “papel educativo”. De acordo com Marks e Macdermid (1996), a existência de um equilíbrio de papéis é sustentada pelas experiências e aprendizagens que o indivíduo transfere de um papel para outro à medida que realiza constantes ajustamentos comportamentais. Neste sentido, podemos colocar a hipótese de que o facto de os adultos voltarem a investir no seu processo de educação, os dotou de competências que facilitaram a transferência de aprendizagens para responderem e integrarem de forma mais eficaz as exigências do processo educativo dos seus filhos sentindo, por isso, neste momento mais facilidade na gestão do “papel educativo”. Reforça-se assim, a necessidade de se considerarem, para a presente população, os efeitos de *spillover* positivo (Edwards & Rothbard, 2000) e de futuramente se identificar quais as variáveis que se associam aos vários processos de facilitação da gestão de papéis.

Relações trabalho-família durante a frequência nos Centros Novas Oportunidades

Os indivíduos possuem, ao longo da sua vida, uma quantidade limitada de recursos psicológicos e fisiológicos que condicionam o tempo, a atenção e a energia que dedicam à execução de um determinado papel (Greenhaus & Beutell, 1985). Para que exista uma percepção de equilíbrio entre os múltiplos papéis que o indivíduo assume, terá de existir um balanço igualitário de tempo, atenção e sentido de compromisso para cada um dos papéis (Greenhaus, Collins & Shaw, 2003). Segundo estes autores, o tempo é um dos principais indicadores do nível de ajuste e compromisso do indivíduo a um papel social. Neste âmbito, Greenhaus e Beutell (1985) ao enunciarem as formas de conflito entre papéis, destacam o conflito baseado no tempo, isto é, a interferência que o tempo dispendido num determinado papel, provoca na disponibilidade de tempo para a realização de outro papel. É neste sentido que procurámos compreender,



por um lado, de que forma o tempo despendido na realização do processo de RVCC compete com o tempo disponível para a família e para o trabalho dos adultos. Por outro lado, num sentido inverso, procurámos conhecer se o tempo despendido na família e no trabalho competiu com o tempo necessário para a realização do processo de RVCC.

Centrando-nos no tempo que os adultos investiram na realização do processo de RVCC, procurámos saber junto da amostra de pais no estudo exploratório, se esse tempo limitou a execução do “papel familiar” e do “papel profissional”. Assim, relativamente à forma como os adultos perceberam o tempo investido no processo de RVCC em relação ao tempo solicitado pelos papéis familiar e profissional, constatou-se que 53% considerou que houve uma harmonização de papéis, ou seja, o processo de RVCC não provocou um conflito baseado no tempo, mas pelo contrário, houve uma integração equilibrada do tempo necessário ao desempenho satisfatório dos diferentes papéis, como podemos verificar a partir do seguinte relato recolhido na fase exploratória do estudo:

“Eu não acho que me tenha roubado algum tempo, se calhar eu aproveitei foi melhor o tempo, deixei de fazer coisas que se calhar não são tão importantes (...)”

(E14; Sexo feminino; Meio Rural; Região Centro)

Noutros casos os indivíduos apontam para soluções de evitamento de conflito que implicam uma negociação prévia das actividades a realizar com a família.

“É assim, também foi falado com a família, porque quando entro nestas acções falo sempre com a família, principalmente com a mulher, para ela também compreender um pouco que eu tenho que desligar (...) refugio-me um pouco ali dentro sozinho, para poder desenvolver os meus trabalhos, os meus projectos, e os meus estudos e tento sempre fazer. (...) Eles aceitaram e pronto! Quando isso acontece peço sempre a opinião da mulher”.

(E31; Sexo masculino; Meio Suburbano; Região LVT)

“Também não me roubou tempo nenhum. E como eu já disse. E uma questão de gerir o tempo e dedicava-me a fazer os trabalhos do RVCC quando o meu filho e a minha mulher já estavam a dormir.”

(E8; Sexo masculino; Meio urbano; Região Centro)

Em contraste, 48% dos adultos considerou que houve um conflito baseado no tempo provocado pela frequência no processo de RVCC, uma vez que sentiram que este competiu com o tempo destinado à família e ao trabalho, como podemos verificar na presente ilustração:

“Meter este trabalho (processo de RVCC) no meio da família, no meio da casa e no meio do emprego, digo-vos foi mesmo complicado em todos os aspectos (...)”

(E12; Sexo feminino; Meio Rural; Região Centro)

Procurámos ainda conhecer se os adultos perceberam o tempo solicitado pela família e pelo trabalho como uma limitação ao tempo necessário para a realização do processo de RVCC. Os resultados indicaram que a maioria dos adultos (63%) considerou que as solicitações de tempo associadas ao “papel familiar” ou ao “papel profissional” não interferiram com a disponibilidade de tempo para a realização do processo de RVCC sugerindo, a este nível, a existência de um equilíbrio de papéis. Por outro lado, 33% perceberam um conflito baseado no tempo, isto é, as exigências do “papel familiar e profissional” condicionaram temporalmente a dedicação ao processo de RVCC.

Nós pais, sentimos que está ali alguém que está a precisar de nós. E às vezes estamos a fazer as coisas e “ – Oh, eu não faço hoje, vou fazer amanhã porque já chega e já passa do tempo”. Porque estamos a dar uma hora, duas horas àquilo e aquela pessoa a precisar de nós, quando trabalhamos todo o dia e a pessoa também não está connosco.”

(E24; Sexo masculino; Meio urbano; Região Norte)

É de salientar que foi o “papel profissional” que mais limitou o tempo dos adultos para a realização do processo de RVCC. De acordo com Lapierre e Allen (2006) o “papel profissional” e o “papel familiar” não são premiáveis de igual forma às pressões que outros papéis, como o “papel educativo”, poderão exercer. Os presentes autores referem que o indivíduo possui um controlo superior sobre o “papel familiar”, uma vez que este papel é desempenhado em casa, cujas condições o indivíduo poderá mais facilmente manipular, como poderemos verificar no seguinte exemplo:

“(...) Olhe até foi muito engraçado, porque eu conseguia com



que a minha filha e o meu marido até partilhassem comigo e até estivéssemos mais tempo, porque também me ajudavam a fazer o trabalho.”

(E4; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Centro)

Pelo contrário, o “papel profissional” está dependente do tipo de trabalho exercido e do tipo de suporte social existente (Hammer, Kossek, Anger, Bodner & Zimmerman, 2010). *O modelo da facilitação* entre papéis profissionais e familiares proposto por Grzywacz e Butler (2005) considera que, de uma forma geral, as exigências associadas ao “papel profissional” poderão ser mediadas de forma favorável às necessidades do indivíduo de acordo com os recursos do meio, mais especificamente, de acordo com os regimes de trabalho que o indivíduo possui. Assim, a presença de políticas laborais que tenham em conta as necessidades da família, promovem a flexibilidade e os recursos psicológicos do indivíduo (Grzywacz & Butler, 2005). Porém, os trabalhadores são frequentemente desencorajados quer pelo clima de trabalho quer pelo seus superiores a utilizarem estratégias de ajuste no seu “papel profissional” que facilitem a gestão do “papel familiar e educativo” (Lapierre & Allen, 2006). Contudo, numa avaliação geral podemos verificar que estes adultos conseguem, na sua maioria, gerir os seus múltiplos papéis, integrando as solicitações de tempo, de recursos cognitivos e físicos que cada papel exige num equilíbrio dinâmico. Se atendermos ao modelo de Grzywacz (2002) que parte de uma perspectiva ecológica para explicar os mecanismos de facilitação da gestão de múltiplos papéis, verificamos que a gestão de papéis é um processo que envolve o desenvolvimento global do indivíduo, é intrinsecamente orientada para níveis superiores de complexidade e conduz o indivíduo a capitalizar os recursos presentes no meio. Desta forma, a acumulação de papéis na vida destes adultos, especialmente o desenvolvimento de um “papel educativo” potenciado pelo processo de RVCC, permite que os adultos se tornem mais atentos às suas próprias potencialidades e às potencialidades do meio. Em complemento, a teoria expansionista de gestão de papéis de Barnett e Hyde (2001) vem reforçar a ideia de que o desempenho de múltiplos papéis facilita a obtenção de um conjunto de benefícios como o reforço do suporte social e acesso a novos recursos. Em consequência, do desempenho de múltiplos papéis, o indivíduo apresenta uma maior probabilidade de experienciar o sucesso aumentando o sentimento de auto-confiança e de auto-eficácia, essenciais para a construção de novas perspectivas de vida.

PARTE 2





Investimento no projecto de escolarização
através do processo de RVCC:
a influência na vida dos adultos e
no envolvimento na escolaridade dos filhos



1. A Educação de Adultos e o processo de escolarização

Em Portugal, o nível de qualificação escolar da população adulta encontra-se muito abaixo da média da maioria dos países europeus, sendo um dos indicadores apontados como uma debilidade estrutural do país (Quintas, 2008). A educação e formação de adultos apresenta-se como preditor de desenvolvimento das sociedades, verificando-se que nos países onde esse investimento é mais notório, também os indicadores de desenvolvimento se evidenciam, entre os quais, a capacidade de organização da sociedade civil e a disponibilidade para a mudança (Quintas, 2008).

1.1. A sociedade do conhecimento e da informação e a aprendizagem da população adulta

A rápida evolução tecnológica das últimas décadas tem provocado profundas mudanças na sociedade actual, tendo conduzido à emergência de investigações no sentido de analisar os seus efeitos e consequências na organização do sistema social, como também, ao nível do acesso ao conhecimento e à aprendizagem (Pires, 2005).

A sociedade do conhecimento e da informação na qual estamos inseridos, caracterizada pela utilização sistemática e intensiva da informação, do conhecimento, da ciência e da cultura (Rodrigues, 2007), impõe que os cidadãos sejam capazes de se adaptarem a inúmeros cenários e a mudanças de carácter social, político, económico, cultural e tecnológico (Canário, 1999). Estas transformações sociais vêm, deste modo, realçar a necessidade de uma maior participação nos grupos, na cultura, na vida social e política por parte dos cidadãos, por forma a adquirirem conhecimentos e competências cada vez mais adaptáveis e transferíveis (Guimarães, Silva & Sancho, 2000). Hargreaves (2003) acrescenta ainda que se espera que, na sociedade actual, o indivíduo esteja apto a lidar com o incerto e o inesperado, sendo criativo e eficaz nas soluções que encontra para dar resposta às exigências que a sociedade lhe coloca.

As primeiras medidas educativas implementadas para colmatar os baixos níveis de escolarização da população adulta portuguesa não consistiram em respostas educativas adequadas às características e necessidades formativas da população adulta, uma vez que tinham por base os mesmos modelos de programas educativos que se destinavam à formação de crianças e jovens (Quintas, 2008). Surgiu, deste modo, a necessidade de se utilizarem outras abordagens formativas e programas educativos, tendo emergido um conjunto de quadros conceptuais e de modelos no sentido de contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem dos adultos. Assim, existem alguns modelos teóricos que se centram sobre a aprendizagem de adultos, entendendo-a sob diversos prismas, dos quais se destacam o *modelo andragógico* proposto por Knowles (1990), a teoria da *educação libertadora* de Freire (1977) e a *aprendizagem transformativa* de Mezirow (1991).

Segundo Knowles (1990), a aprendizagem de adultos deve basear-se nos seguintes pressupostos: **i)** a necessidade de conhecer (os adultos devem ter consciência daquilo que necessitam aprender e dos benefícios que acarreta); **ii)** o conceito de si (os adultos possuem um conceito de si e das suas capacidades e devem ser capazes de se auto-dirigirem); **iii)** o papel da experiência (as experiências dos adultos devem ser valorizadas devendo ser utilizadas como recursos para a aprendizagem); **iv)** a disposição para a aprendizagem (os adultos estão mais predispostos a aprender o que necessitam para lidar com as situações reais da sua vida); **v)** a orientação para a aprendizagem (os adultos despendem energia para aprender quando entendem que a aprendizagem contribui para o desempenho de tarefas ou para a resolução de problemas) e **vi)** a motivação (as principais fontes de motivação internas estão relacionadas com a satisfação no trabalho e a auto-estima e as motivações externas dizem respeito, essencialmente, a promoções no trabalho, a melhoria de salários, etc.).

Este modelo pretende interligar o processo de aprendizagem



dos adultos com a sua necessidade de desenvolvimento pessoal, defendendo as qualidades da pessoa humana, o direito de escolha e o respeito pela liberdade de cada um e a valorização das experiências ocorridas ao longo da vida (Pires, 2005). Entende-se, ainda, que os indivíduos vão acumulando um reservatório de experiência que deve ser enfatizado e que se traduz num recurso para a aprendizagem (Knowles, 1990). Ainda nesta linha de pensamento, considerando necessário respeitar os saberes dos aprendentes, outra teoria, centra-se na valorização da articulação entre a acção e a reflexão (Freire, 1977). O mesmo autor atribuiu importância à capacidade que os indivíduos têm de trabalharem as suas experiências reflectindo sobre elas o que possibilita a tomada de consciência de novas realidades (Freire, 1977). A par desta ideia, Mezirow (1991) valoriza, igualmente, o papel da consciência crítica e da reflexividade na aprendizagem dos adultos entendendo a aprendizagem como um processo emancipatório, acrescentando o conceito de *significado* ou *sentido* da aprendizagem. Segundo este autor, a aprendizagem resulta da atribuição de um sentido, partindo das experiências e dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, reinterpretando essa mesma experiência. Assim, de acordo com Mezirow (1991) a aprendizagem dos adultos passa por: **i)** explicitar um determinado aspecto da relação que estabelece consigo próprio, com os outros ou com o meio; **ii)** esquematizá-lo tendo por base o seu quadro de referência; **iii)** apropriá-lo, aceitando-o e integrando-a nos quadros de referência; **iv)** memorizá-lo; **v)** validá-lo; e **vi)** agir em conformidade, mudando a atitude e a forma de agir. Este processo permite, desta forma, transformar a experiência assimilada numa experiência nova. O conceito de *transformação de perspectiva* defendido por Mezirow (1991), assenta no desenvolvimento da reflexividade crítica, ocorrendo sempre que o quadro de referência que o indivíduo detém se mostra insuficiente ou inadequado para compreender uma determinada experiência. Face à incapacidade de atribuir significado a essa experiência, o adulto realiza um processo de questionamento e de reconstrução, desencadeando uma *aprendizagem transformadora* que envolve a mudança de crenças, atitudes, opiniões e reacções emocionais, reflectindo nos pressupostos sobre os quais estas foram construídas, criando novos esquemas de significado ou perceptivas de sentido. Esta perspectiva permite-nos entender que os processos de aprendizagem assentes nas experiências adquiridas ao longo da vida, possibilitam ao adulto desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre as suas próprias vivências,

podendo reconstruir o significado e as crenças que tem sobre essa vivência, facilitando, dessa forma, a adopção de atitudes e comportamentos (Mezirow, 1991).

1.2. A Educação de Adultos e os contextos de aprendizagem

Partindo do pressuposto de que nos processos de Educação de Adultos deverão ser tidas em conta as aprendizagens que o indivíduo desenvolve nos vários contextos da sua vida, não as reduzindo apenas aos conhecimentos adquiridos através do sistema escolar tradicional, emergiram novos conceitos no domínio desta área. Surgem assim, os conceitos de *educação permanente* e *educação recorrente*, que permitiram um entendimento mais amplo da Educação, reconhecendo-a como um processo que ocorre ao longo da vida e que resulta das aprendizagens e das experiências vividas (UNESCO, 1998). Assim, a Educação de Adultos contempla, para além das aprendizagens desenvolvidas nos contextos formais, aprendizagens não-escolares, mais espontâneas e menos sistemáticas e intencionais. Para além da *educação formal*, são considerados dois outros contextos educativos: a *educação não-formal*, que se define como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal, e a *educação de ensino informal*, que define os contextos em que a pessoa adquire e acumula conhecimentos através da experiência diária em casa, no trabalho e no lazer. Segundo Pires (2005), as aprendizagens decorridas em contexto formal, não-formal, informal são entendidas numa lógica de complementaridade e de integração e não numa lógica aditiva e cumulativa.

Entendendo estes contextos como complementares na construção da vida e da aprendizagem dos adultos, é necessário adoptar uma visão dinâmica global, tendo por referência que as aprendizagens formais ganham sentido com a experiência e que as experiências são igualmente enriquecidas com as aprendizagens formais (Pires, 2005).

Com vista a responder aos défices de escolarização que afectam a maioria da população adulta em Portugal, uma das medidas educativas implementadas em Portugal é o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). De acordo com os objectivos (consultar <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>) estipulados no programa Novas Oportu-



nidades para o processo de RVCC, a certificação obtida através deste sistema deverá permitir uma maior valorização pessoal, social e profissional dos adultos, assim como a oportunidade de prosseguirem nos estudos. Considera-se que a possibilidade de os adultos poderem dar continuidade ao processo educativo é de extrema importância para que a população adulta consiga acompanhar as mudanças sociais, conseguindo desenvolver continuamente as suas competências e conhecimentos (Guimarães, Silva e Sancho, 2000). Neste sentido, entende-se que é essencial que o adulto invista e dê continuidade ao seu processo de escolarização, não apenas para aumentar o seu nível de escolaridade, mas também para promover o acesso a melhores condições de vida e a sua inclusão social.

2. O envolvimento da família no processo de escolarização dos filhos

Nos últimos anos a investigação tem retratado a progressiva aproximação e interesse dos pais pelo acompanhamento e envolvimento na escolaridade dos seus filhos, revelando a necessidade da construção de relações cada vez mais estreitas com a Escola (Crump & Eltis, 1996). A família enquanto entidade privilegiada no processo educativo das crianças, apresenta um conjunto complexo de variáveis que medeiam a forma como abordam a Escola e promovem o desempenho escolar da criança, de onde se destacam as experiências educativas dos próprios pais. Por outro lado, ao nível da instituição escolar, tem-se vindo a observar uma tentativa de descentralização das suas várias formas de gestão, criando oportunidades para novos tipos de parcerias que apelam ao envolvimento dos pais na educação escolar dos seus filhos (Hofman, Hofman & Guldmond, 2002).

2.1. Família, educação e processo de escolarização

A família aparece, desde sempre, como a instituição privilegiada de aprendizagem das crianças. Os pais, irmãos e outros familiares, como primeiros educadores, constroem e desenvolvem o ambiente familiar que influencia fortemente o desenvolvimento cognitivo da criança (Christenson & Sheridan, 2001). A qualidade do ambiente familiar é fundamental para a aprendizagem da criança durante a infância dado que à medida que a criança começa a interagir com outras instituições como a escola, a família continua a filtrar e interpretar essas

influências educativas (Villas-Boas, 2001). O ambiente familiar onde se processa a aprendizagem é criado através de interações complexas que se estabelecem entre a criança e os pais, sendo o ambiente familiar influenciado pelas vivências passadas destes adultos (Taylor, Clayton & Rowley, 2004). De igual modo, as características sócio-demográficas da família podem constituir-se como variáveis preditoras do desempenho académico da criança (Haveman & Wolfe, 1995). No entanto, resultados de um estudo desenvolvido por Davis-Kean (2005), indicam que as dificuldades económicas dos pais não limitam necessariamente o desempenho escolar da criança, uma vez que é possível que os pais enquanto agentes educativos encontrem um equilíbrio entre as exigências escolares e um ambiente familiar emocionalmente estável e estimulante. Segundo o mesmo autor, grande parte das investigações neste domínio têm-se focado, essencialmente, na influência dos rendimentos da família no desempenho da criança e pouca atenção foi prestada ao papel que a educação dos pais pode ter no desempenho escolar dos filhos.

De acordo com Haveman e Wolfe (1995), as escolhas educacionais que os pais realizam ao longo do seu percurso de escolarização determinam a qualidade e a quantidade do investimento que estes dedicam aos seus filhos. Por seu lado, os níveis de investimento e de envolvimento prestados no seio familiar irão influenciar o desempenho da criança no seu processo educativo. A promoção da qualidade e do sucesso do processo de escolarização das crianças, segundo Magnuson (2003) poderá passar pelo investimento dos adultos no seu próprio processo de escolarização. Como refere Haveman e Wolfe (1995), as escolhas educacionais dos adultos determinam a forma como estes tomarão decisões no futuro, entre as quais, as formas de envolvimento parental adoptadas ou o esforço e tempo dedicado à escolarização do filho. Davis-Kean (2005) salienta que a literatura existente tem demonstrado, consistentemente, que a educação dos pais é um forte preditor do desempenho escolar das crianças. O estudo realizado por Kohl, Lengua e McMahon (2000) aponta nesse sentido ao sugerir que a educação dos pais pode ser um potencial factor de risco no desenvolvimento escolar da criança, influenciando diversas dimensões que constituem o envolvimento parental, entre as quais: **i)** o contacto entre pai e professor; **ii)** o envolvimento dos pais na Escola; **iii)** a percepção que o professor possui do valor atribuído à educação por parte



dos pais e **iv**) o envolvimento parental em casa. Os resultados apresentados neste estudo salientam que os pais com baixos níveis educacionais apresentam igualmente baixos níveis de envolvimento em vários domínios do processo de escolarização do filho. Assim, a qualificação escolar dos pais pode constituir-se como um factor de sensibilização para a importância do suporte directo ao processo de escolarização dos seus filhos (Kohl, Lengua & McMahon, 2000). Os mesmos autores referem ainda que pais com níveis mais baixos de escolaridade poderão ter tido um percurso escolar e de vida que os tenha levado a experienciar sentimentos de incapacidade e de falta de competência para se envolverem na escolaridade dos filhos, delegando à escola a responsabilidade pela educação escolar dos seus filhos. Nord, Brimhall e West (1997) apresentam conclusões semelhantes ao referirem que os pais com menor escolaridade se sentem mais intimidados pelo contexto escolar, possivelmente devido a anteriores vivências de experiências negativas aquando o seu próprio processo educativo, que os tornou relutantes em assumirem um envolvimento activo na educação dos seus filhos. Pelo contrário, Eccles e Harold (1996) referem que os pais com um maior nível de educação revelam um maior envolvimento parental quer em casa como na escola. A investigação neste domínio tem demonstrado ainda que, por exemplo, o aumento da escolaridade materna após o nascimento do filho está relacionado com a vivência de experiências de aprendizagem positivas, aumento de competências, conhecimento, desenvolvimento de níveis mais complexos de pensamento e uma modificação nas expectativas acerca da educação dos filhos (Davis-Kean, 2005; Magnuson, Sexton, Davis-Kean & Huston, 2009). No mesmo sentido, Corwyn e Bradley (2002), concluíram que o nível de escolaridade das mães possui uma consistente influência directa sobre os aspectos cognitivos e comportamentais da criança, assim como uma influência indirecta na existência de um ambiente familiar cognitivamente estimulante. De igual modo, os resultados de um estudo levado a cabo por Davis-Kean (2005) sugerem que o investimento no processo de escolarização dos pais influencia a forma como estes estruturam o ambiente em casa, assim como a forma como interagem e promovem o desempenho escolar da criança.

Na origem das percepções, atitudes e crenças que os pais têm acerca da escola, estão, maioritariamente, sentimentos e emoções advindos de experiências vividas durante o seu

processo de escolarização, desempenhando uma forte influência nas práticas escolares da criança, podendo mesmo determinar estratégias parentais mal-adaptativas (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Assim, pais com elevados níveis de educação envolvem-se mais em actividades lúdicas com os seus filhos, quer em casa (em práticas de leitura e escrita), quer fora de casa (como por exemplo, visitas a museus ou actividades artísticas, etc.) (Davis-Kean, 2005). Estes pais possuem ainda expectativas educacionais em relação aos seus filhos mais elevadas e uma maior facilidade em empreenderem actividades promotoras de aprendizagem. As expectativas educacionais dos pais têm sido relacionadas com o desenvolvimento cognitivo e com as competências académicas da criança (Taylor, Clayton, & Rowley, 2004). Alexander, Entwisle e Bedinger (1994), verificaram que pais com elevado nível educacional tinham crenças e expectativas em relação ao desempenho escolar dos seus filhos mais próximas da realidade, do que famílias com baixos níveis de escolaridade. Verificou-se que as famílias com baixos níveis de escolaridade apresentavam expectativas em relação ao desempenho escolar dos filhos que não correspondem ao desempenho real, não tendo uma percepção real das capacidades e dificuldades dos filhos no percurso escolar. Os mesmos autores sugerem a importância de os pais desenvolverem crenças e expectativas precisas em relação ao percurso e desempenho escolar dos seus filhos, estruturando o ambiente familiar de acordo com as necessidades educativas da criança.

O papel que a família desempenha na escolaridade dos filhos é multifacetado e potenciador de oportunidades de suporte ao crescimento e desenvolvimento escolar da criança (Pelletier & Brent, 2002). Assim, os pais apresentam um conjunto de competências comportamentais, afectivas e cognitivas das quais diversos autores (Mondell & Tyler, 1981; Freedman-Doan, Arbretton & Eccles, 1995; Donovan, Leavitt, & Walsh, 1997; Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997; Coleman & Karraker, 1998; Pelletier & Brent, 2002) têm salientado a percepção de auto-eficácia parental e o seu impacto no investimento que os pais realizam na escolaridade dos filhos, assim como os benefícios desse investimento. Segundo Coleman e Karraker (1998), a *auto-eficácia parental* pode ser definida como a estimativa do grau com que os pais avaliam a sua capacidade de realizar e completar múltiplas tarefas associadas ao apoio do desenvolvimento e sucesso da criança.



A auto-eficácia parental, como referem ainda Coleman e Karraker (1998), está relacionada com o nível de conhecimentos que os pais possuem sobre os comportamentos envolvidos no desenvolvimento global da criança, e com o grau de confiança na sua capacidade em assumirem o seu papel parental. Junttila, Vauras e Laakkonen (2007) realçam que a auto-eficácia parental está fortemente relacionada com um conjunto de aspectos determinantes da prática de uma boa parentalidade, tal como a satisfação pelo papel parental, a afectividade, o controlo, a responsividade, a participação e o envolvimento parental.

Neste domínio, o estudo de Mondell e Tyler (1981) demonstrou que quanto mais competentes os pais se sentem, ou seja, quanto mais elevados forem os seus níveis de auto-eficácia, maior é o apoio e suporte dado aos seus filhos. Em adição, os mesmos pais apresentaram uma maior frequência e maior qualidade de interacção com os seus filhos. Deste modo, o sentido de auto-eficácia dos pais ao actuar como incentivo e reforço à aprendizagem pode promover as aspirações educacionais dos filhos, contribuindo para que as suas dificuldades sejam ultrapassadas de forma construtiva (Bandura, 1993). De acordo com Bandura, Barbaranelli e Pastorelli (1996), quando os pais fazem uma auto-avaliação positiva das suas competências, mais facilmente promoverão a auto-eficácia académica dos filhos, embora, esta relação seja mediada pelas crenças de sucesso académico que as próprias crianças têm de si. Freedman-Doan, Arbretton e Eccles (1995) acrescentam outros factores que podem mediar o efeito da auto-eficácia parental no desenvolvimento escolar da criança, como o estado psicológico dos pais, os objectivos familiares, a estrutura da família (número de filhos na família e condição matrimonial dos pais) ou a confiança dos pais no seu potencial intelectual.

Quando os pais possuem uma percepção de auto-eficácia considerando-se capazes de desempenhar um papel relevante na escolaridade dos filhos, encontram-se mais propensos a envolverem-se com os filhos em actividades cognitivamente mais estimulantes (Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997). De uma forma geral, os mesmos autores salientam a importância da compreensão dos factores culturais que possam interferir no envolvimento parental como as ideias que os pais desenvolvem sobre a aprendizagem dos seus filhos e, se se incluem no retrato do seu processo de escolarização. O mesmo estudo realizado pelos investigadores Grolnick, Benjet, Kurowski

e Apostoleris (1997) revelou que as práticas propostas pelos professores na sala de aula podem ter efeitos moderadores no grau de envolvimento parental. Estas práticas produzem um impacto mais forte no envolvimento parental, quando associados positivamente com factores como o contexto e as atitudes parentais. Desta forma, quando os pais se vêem a si mesmos como professores ou tutores dos seus filhos e se sentem auto-eficazes na educação dos mesmos, envolvem-se mais facilmente e mais activamente quando os professores solicitam a sua participação. No sentido oposto, os pais com baixos níveis de auto-eficácia que, por norma, se sentem desadequados no contexto escolar, quando os professores solicitam a sua participação, nem sempre compreendem as oportunidades de envolvimento que os professores estabelecem (Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997). Hoover-Dempsey e Sandler (1995) encontraram resultados idênticos no que diz respeito à relação entre a auto-eficácia percebida pelos pais na ajuda escolar aos filhos e o maior envolvimento na educação do filho.

2.2. O acompanhamento escolar em casa

O estudo sobre o acompanhamento parental no processo de escolarização dos filhos tem sido alvo de elevado interesse nas últimas décadas (Hoover-Dempsey *et al.*, 2001; Trautwein & Köller, 2003; Bailey, Silvern & Ross, 2004). Uma atenção que nasce da crescente compreensão dos efeitos e contribuições da família no desempenho educacional dos filhos, da emergente conceptualização de novos modelos de envolvimento parental, da importância das relações de colaboração e partilha entre pais e filhos, assim como, da variedade de actividades escola-casa promotoras do envolvimento familiar na educação dos alunos (Epstein, 1995; Christenson & Sheridan, 2001; Nord & West, 2001; Henderson & Mapp, 2002). Contudo, o movimento de aproximação das famílias portuguesas ao projecto de escolarização das suas crianças é ainda relativamente recente (Vieira, 2006). No que diz respeito à maioria da população portuguesa, a relação dos pais com a educação escolar dos filhos é habitualmente pautada pela descrença ou resistência provocando, muitas vezes, a fuga ao cumprimento escolar ou abandono escolar precoce da criança, justificando-se, assim, as elevadas taxas de analfabetismo que, com origem no passado, ainda persistem no presente (Vieira, 2006). Neste sentido, apesar do vasto conjunto de benefícios associadas ao acompanhamento



parental nos trabalhos de casa, esta actividade ainda é encarada pelos pais como uma “tarefa de lápis e papel” que tem como objectivo exclusivo o reforço da aprendizagem diária escolar, em casa (Trahan & Lawler-Prince, p.65, 1999). Segundo estes autores, os pais não se consideram, por norma, como figuras adequadas no acompanhamento dos trabalhos de casa dos seus filhos. Os baixos níveis de literacia dos pais, a falta de conhecimento nas áreas de desenvolvimento infantil ou a preocupação de não conseguirem usar métodos de ensino apropriados, são algumas das explicações apontadas para a presença de um sentimento de desajuste parental na ajuda e acompanhamento escolar aos filhos (Trahan & Lawler-Prince, 1999).

No entanto, considera-se que o acompanhamento escolar em casa é um veículo de extrema importância na possibilidade que os pais têm de compreenderem o conteúdo e o processo de aprendizagem da criança, na abertura de vias de comunicação entre os pais e os filhos sobre o que se passa na escola e na oportunidade dos professores poderem escutar a percepção dos pais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel & Green, 2004). Assim, é necessário compreender a natureza dos trabalhos de casa e o complexo contexto de variáveis que circundam a sua realização. Cooper e Valentine (2001) realçam que, de uma forma geral, o efeito dos trabalhos de casa no desempenho escolar da criança está associada: **i)** à forma como os professores estruturam e monitorizam os trabalhos de casa; **ii)** à qualidade do ambiente familiar para a sua concretização; **iii)** aos critérios do aluno sobre quando e como completar as tarefas dos trabalhos de casa, assim como **iv)** à forma como lidam com as diversas solicitações que as actividades de lazer demandam à sua concentração.

De acordo com Epstein (1995), o acompanhamento escolar que os pais dão aos filhos em contexto familiar, resulta em diversas vantagens para os alunos, para os próprios pais e também para os professores. No caso dos alunos, esses ganhos verificam-se não só em relação ao desempenho académico mas também em relação às atitudes que expressam quanto ao trabalho e ao modo como integram as aprendizagens adquiridas na escola com as aprendizagens adquiridas noutros contextos de vida. Hoover-Dempsey, *et al.* (2001) considera que o envolvimento e acompanhamento dos pais nos trabalhos de casa permitem desenvolver no aluno uma atitude mais positiva face ao estudo, bem como promover as suas percepções de competência

pessoal e de competências de auto-regulação.

Segundo Hoover-Dempsey *et al.* (2001), o acompanhamento dado pelos pais aos trabalhos de casa dos filhos permite num primeiro nível, o estabelecimento de estruturas físicas e psicológicas necessárias à criança para os realizar. Neste sentido, a disponibilização por parte dos pais de materiais essenciais à realização dos trabalhos escolares, a criação de um espaço físico próprio e livre de distrações, acompanhado pela organização de horários são fundamentais para potenciar um melhor desempenho nos trabalhos de casa realizados em casa (Clark, 1993).

Os trabalhos de casa poderão funcionar como uma oportunidade para os pais interagirem com a escola e com os professores estabelecendo por esta via objectivos comuns entre os dois agentes educativos (Hoover-Dempsey *et al.*, 2001). Outra das principais mais-valias do envolvimento parental nos trabalhos de casa, é possibilidade dos pais monitorizarem e compreenderem de forma mais precisa a motivação da criança face à escola, conhecer as suas dificuldades e acompanhar o seu sucesso escolar, obtendo de forma directa um conhecimento geral sobre a forma como a criança gere e concretiza os trabalhos de casa. Este acompanhamento mais próximo permite que os pais possam reforçar positivamente o esforço efectuado pelo filho. No mesmo sentido, os pais poderão rever e corrigir os trabalhos escolares, oferecendo suporte emocional no desempenho e nas capacidades do filho. O auxílio que os pais prestam nos trabalhos de casa dos filhos permite-lhes que veiculem ensinamentos de uma forma estruturada, usando métodos mais informais, envolvendo-se nas próprias tarefas com o filho (como por exemplo, aprender factos, derivar respostas, memorizar, etc.), de forma a compreender e a discutir estratégias de resolução de problemas, conceitos e, simultaneamente, perceber se a criança os percebeu. O envolvimento dos pais nos trabalhos de casa dos filhos permite ainda que os pais possam dar suporte ao aluno nas suas capacidades de auto-regulação, estratégias e responsabilidade pessoal face aos processos associados a estes trabalhos e aos seus resultados escolares, permitindo que a criança possa desenvolver um pensamento autónomo e auto-focado.

Para os pais, as vantagens centram-se na aquisição de novas competências que lhes permitem apoiar, encorajar e ajudar os filhos de forma mais eficiente, conferindo-lhes um



conhecimento mais rigoroso sobre os currículos escolares dos seus filhos, dos objectivos e das aprendizagens efectuadas. Os pais passam ainda a apreciar mais as competências necessárias ao envolvimento no processo escolarização do filho obtendo uma visão mais precisa dos filhos enquanto alunos. Por outro lado, os professores passam a dosear melhor os trabalhos de casa, adquirindo uma visão mais rigorosa do tempo e esforço despendido pelas famílias no acompanhamento escolar dos filhos, reconhecendo o contributo que cada família poderá prestar no reforço da aprendizagem dos alunos, sendo vistas como um recurso e não como um problema (Sá, 2004). Segundo Finn (1998), dos estudos realizados em torno do acompanhamento escolar dado pelos pais em contexto familiar, quatro formas de envolvimento parental foram consistentemente associadas a um melhor desempenho escolar da criança, a saber: **i)** a organização e a monitorização do tempo da criança; **ii)** a ajuda nos trabalhos de casa; **iii)** a discussão de matérias escolares com a criança e **iv)** as actividades de treino da leitura. No mesmo sentido, Snow, Barnes, Chandler, Goodman e Hemphill (1991), demonstraram que quando os pais serviam de modelo e suporte às actividades de leitura realizadas pela criança em casa, existia uma associação positiva com o seu subsequente desempenho académico. Shute, Hansen e Underwood (no prelo), acrescentam que os estilos de parentalidade que promovem a autonomia da criança, orientando-se para a co-participação/envolvimento nos seus trabalhos de casa estabelecendo regras, apoiando e monitorizando as actividades realizadas pela criança em casa, estão associados a um melhor desempenho escolar da criança. Assim, a família é responsável pela criação de um ambiente familiar favorável à aprendizagem em termos de preparação para a escola e de apoio à escolaridade (Villas-Boas, 2010).

Em relação ao acompanhamento escolar dado em casa, os pais desempenham por norma tarefas específicas com vista a facilitarem e promoverem o sucesso escolar dos seus filhos. Christenson e Sheridan (2001) referem que o acompanhamento escolar que é dado em casa pelos pais inclui mormente: **i)** conversas entre pais e filhos sobre eventos do dia-a-dia; **ii)** encorajamento ou discussão sobre o prazer da leitura; **iii)** monitorização e análise do conteúdo e tempo de visionamento de programas televisivos e **iv)** expressão de afecto e preocupação com o desempenho escolar do filho, com o seu desenvolvimento pessoal e, atraso nas gratificações imediatas com vista ao cumprimento de objectivos a longo

prazo. Neste sentido, os autores Christenson e Sheridan (2001) elaboraram um quadro síntese daqueles que são os indicadores que melhor correlacionam o acompanhamento dado em casa e o desempenho escolar da criança. A um nível estrutural, salientam os indicadores familiares relacionados com: **i)** a prioridade que a família dá aos trabalhos de casa, à leitura e à escrita; **ii)** a monitorização do tempo dispendido nessas tarefas e estabelecimento de rotinas para a realização dos trabalhos escolares; **iii)** o desenvolvimento de um estilo reflexivo e orientado para a resolução de problemas; **iv)** a disponibilidade de materiais de aprendizagem e de um espaço de estudo adequado; **v)** uma comunicação regular com os agentes da escola e **vi)** o conhecimento por parte dos pais dos pontos fortes e fracos do filho no processo de aprendizagem. No mesmo âmbito, a literatura existente tem correlacionado positivamente o desempenho escolar da criança com os indicadores de suporte da família, onde se inclui a responsabilidade parental de apoiar e encorajar a criança no seu processo de aprendizagem, através da expressão de afecto e de interacções emocionais positivas (Henderson & Mapp, 2002). As expectativas da família acerca do sucesso escolar da criança, o interesse que demonstra em estabelecer metas de qualidade para os trabalhos escolares, encontram-se igualmente correlacionadas, de forma positiva, com o desempenho escolar da criança. Por fim, Christenson e Sheridan (2001) salientam a importância de um meio familiar estimulante para a aprendizagem, onde faça parte o diálogo frequente, as oportunidades para o desenvolvimento de bons hábitos de leitura, escrita e de experiências de aprendizagem enriquecedoras. Estes indicadores vêm ao encontro da linha de investigação de Clark (1983, 1990, 1993) que tem vindo a concluir nos seus estudos que as crianças envolvidas em actividades de aprendizagem construtivas fora da escola apresentam melhores níveis de desempenho escolar. As atitudes e as relações estabelecidas entre a criança e os agentes envolvidos no seu processo de escolarização são, segundo Clark (1990), o ponto de partida para a criação de um meio que maximize as oportunidades de sucesso durante os seus anos de escola e ao longo da sua vida.

2.3. Relação escola-família

Na passada década, o interesse e a atenção dada às relações estabelecidas entre a escola e a família aumentou de forma considerável (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Christenson &



Sheridan, 2001; Villas-Boas, 2001; Sanders & Epstein, 2005), quer devido às mudanças ocorridas na estrutura e na função das famílias, quer devido às sucessivas descobertas de que o ambiente familiar e o tempo que as crianças passam fora das fronteiras da escola são decisivos para a sua aprendizagem (Krumm, 1996; Christenson & Sheridan, 2001; Diogo, Serpa, Caldeira, Moniz & Lopes, 2002). A aprendizagem das crianças em idade escolar, particularmente as que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico, deve ser partilhada pelos pais, pela escola e pelos seus professores (Villas-Boas, 2001). Assim, relação entre os vários agentes educativos deverá basear-se no pressuposto de que a família, a comunidade e a escola, possuem uma responsabilidade partilhada e sobreposta no que se refere ao desenvolvimento escolar e social da criança (Davies, 1994). Actualmente, já existe uma consciência alargada sobre a importância dos pais se envolverem na escolaridade dos seus filhos e de estreitarem as suas relações com a escola, manifestando-se não só nos quadros políticos e científicos mas, essencialmente, nas representações e práticas dos agentes directos dessa relação (Diogo, Serpa, Caldeira, Moniz & Lopes, 2002). Christenson e Sheridan (2001) consideram que a relação escola-família deverá ser pensada tendo em conta os direitos, os papéis, a responsabilidade e os recursos da escola e das famílias. Segundo Silva (2002), a relação entre a escola e a família é uma relação complexa que tem vindo a ser conceptualizada a partir de duas principais vertentes – *casa e escola*. Na primeira encontram-se as iniciativas, as actividades e o apoio que os pais proporcionam aos filhos no seu quotidiano familiar, com vista a uma melhor escolaridade por parte do seu educando. Por sua vez, a segunda remete para o contacto individual/colectivo que ocorre entre pais e professores em contexto escolar (Silva, 2002, 2003).

Ao papel que a família tem na relação com a escola designa-se comumente por *envolvimento parental*. Este envolvimento refere-se a um vasto conjunto de actividades que a literatura tem caracterizado tendo em conta diversas tipologias (Mattingly, Prislín, McKenzie, Rodriguez & Kayzar, 2002). Benjet, Kurowski e Apostleris (1997) consideram que o envolvimento parental se caracteriza pelos recursos dedicados por parte dos pais às crianças tendo em conta os componentes: **i) comportamental**, onde se destacam as actividades realizadas em casa e na escola; **ii) cognitivo-intelectual**, propiciada por um ambiente doméstico enriquecedor e intelectualmente estimulante e, por fim **iii)**

pessoal, manifestada pelo interesse e procura de informação acerca do progresso da criança e dos conteúdos da aprendizagem que esta está a realizar. Para além dos componentes referidos, Ho e Willms (1996) propuseram uma tipologia baseada num conjunto de dimensões que explicam o grau de envolvimento parental que inclui: **i)** a escolha da escola; **ii)** a participação na gestão da escola e nas estruturas formais de tomada de decisão; **iii)** a comunicação entre a casa e a escola através de reuniões e recados e **vi)** o envolvimento em actividades de ensino e aprendizagem na sala de aula e em casa (como por exemplo, realizar voluntariado na sala de aula, comunicar com os professores fora das reuniões formais, ajudar nos trabalhos de casa e discutir com as crianças questões relacionadas com a escola).

Trabalhar construtivamente com as famílias requer mais do que a realização de actividades em parceria, exige essencialmente a construção conjunta de atitudes positivas face ao envolvimento parental que potenciem a relações eficazes entre a escola e a família (Christenson & Sheridan, 2001). De um modo geral, quer os pais quer os professores compreendem a importância do envolvimento parental no desenvolvimento escolar e pessoal da criança. Porém, tal como Eccles e Harold (1996, p.4) questionam – *porque é que não existe um maior envolvimento por parte dos pais na escolaridade dos filhos?* Na perspectiva dos pais, os factores que condicionam o seu envolvimento na escolaridade dos filhos prendem-se, essencialmente, com: **i)** limitações de tempo, energia e recursos económicos; **ii)** familiaridade com o currículo escolar e **iii)** percepção da capacidade de ajuda escolar prestada aos filhos. Por outro lado, na perspectiva da Escola e das práticas educativas assumidas pelos professores, as características relacionadas com a forma de comunicação com a família e as atitudes em relação à família no espaço da escola, são, de acordo com Eccles e Harold (1996), os factores que influenciam o envolvimento parental. A investigação desenvolvida por Symeou (2009) que tinha como objecto de estudo as relações entre pais e escolas do ensino básico concluiu que as vias de contacto entre família-escola eram reduzidas, verificando que a escola apenas se dirigia aos pais quando pretendia informá-los sobre o trabalho escolar desenvolvido na própria escola.

O grau de envolvimento parental tem sido consistentemente associado a um conjunto de mais-valias no que diz respeito ao desempenho escolar da criança (Grolnick, Benjet, Kurowski



& Apostoleris, 1997). Os estudos realizados neste domínio têm destacado a associação entre o envolvimento parental e o desenvolvimento de competências de leitura, escrita e cálculo por parte da criança; o aumento da motivação, da atenção e da auto-estima; uma atitude mais positiva face aos trabalhos escolares e uma diminuição das taxas de abandono escolar e do índice de retenções (Anderson & Minke, 2007; Cassity & Harris, 2000; Pereira, Reis, Canavarró & Mendonça, 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Henriques, 2007; Cia, Pamplin & Williams, 2008; Peixoto & Rodrigues, 2005; Liontos, 1992). Segundo Hoover-Dempsey, *et al.* (2001), o acompanhamento dos pais nos trabalhos escolares, para além de desenvolver no aluno uma atitude mais positiva face ao estudo, também possibilita o desenvolvimento de percepções de competência pessoal e de competências de auto-regulação. O envolvimento parental, de acordo com Carlisle, Stanley e Kemple (2005), pode ainda desempenhar um papel facilitador na transição inicial das crianças de casa para a escola. À medida que as crianças vêem os seus pais e os professores a interagir de um modo cooperativo e amigável, é transmitida à criança a mensagem de que a escola é um lugar valorizado pelas suas famílias (*idem*), o que levará a criança a atribuir, com mais facilidade, importância à escola e à aprendizagem. No entanto, segundo Grolnick (2003), para que este envolvimento seja efectivo e se traduza em sucesso escolar, é também importante que os pais criem estruturas em casa que proporcionem às crianças actividades de aprendizagem importantes para o desenvolvimento do sentido de autonomia.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

3. Investimento no projecto de escolarização através do processo e RVCC: a influência na vida dos adultos e no envolvimento na escolaridade dos filhos

A promoção da qualidade e do sucesso do processo de escolarização das crianças poderá passar pelo investimento dos adultos no seu próprio processo de escolarização (Magnuson, 2003). Como refere Haveman e Wolfe (1995), as escolhas educacionais dos adultos determinam a forma como estes tomarão decisões no futuro, entre as quais, as formas e a qualidade de envolvimento parental adoptadas ou o esforço e tempo dedicado à escolaridade dos filhos. Por seu lado, os níveis de investimento e de envolvimento prestados no seio familiar irão influenciar o desempenho da criança no seu processo de escolarização.

No presente capítulo procuraremos analisar o impacto que o processo RVCC teve no projecto de escolarização do próprio adulto, quanto ao investimento na sua escolaridade e às mudanças sentidas neste domínio. Num segundo ponto, analisaremos de que forma estes adultos se envolvem na escolaridade dos filhos e que tipo de práticas é que estes pais adoptam. Procuramos ainda conhecer as mudanças decorrentes do processo de RVCC no envolvimento destes adultos na vida escolar dos seus filhos quanto: **i)** ao acompanhamento escolar em contexto familiar; **ii)** à importância e interesse pela escolaridade e **iii)** à relação com os professores e a escola. Por último, pretendemos averiguar qual a percepção de auto-eficácia dos pais no envolvimento na escolaridade dos filhos.

3.1. Projecto de escolarização do próprio

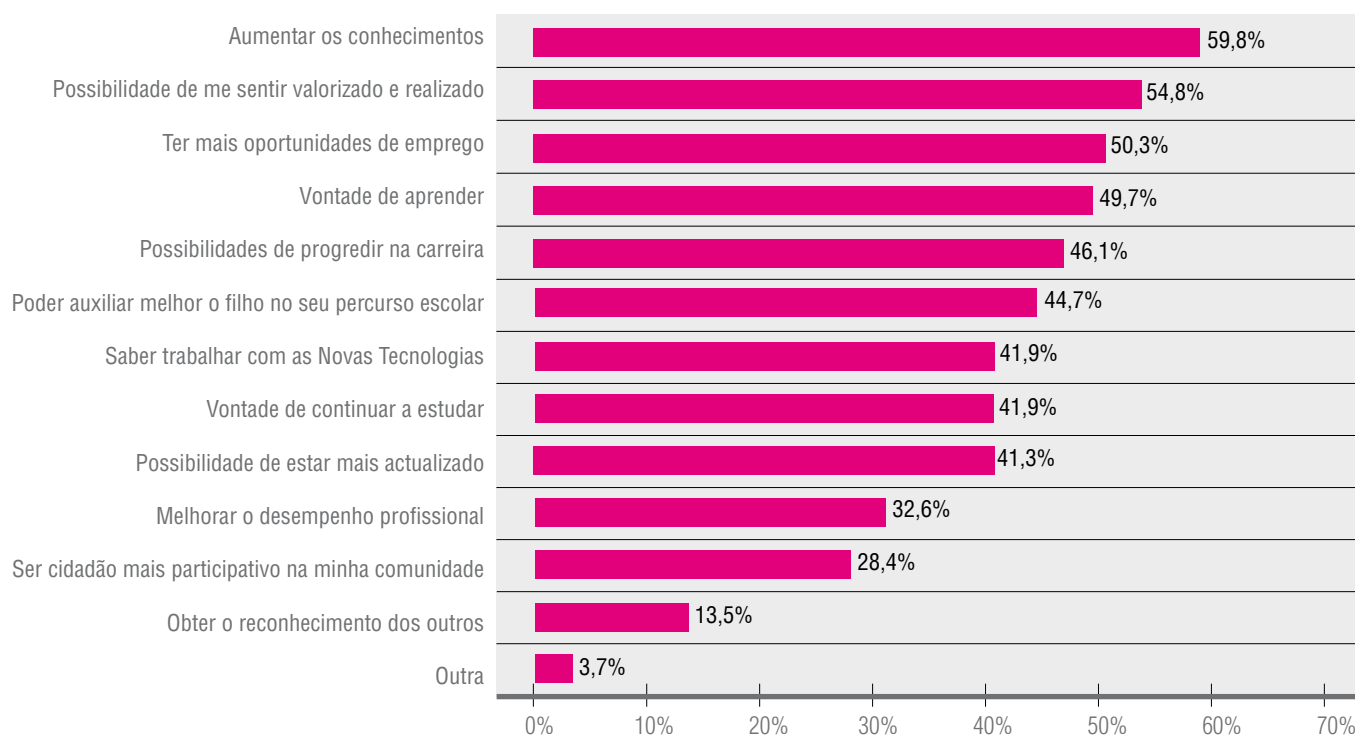
3.1.1. Investimento na escolaridade do próprio

O investimento dos adultos na sua escolaridade apresenta-se como fundamental para que os cidadãos possam adquirir e desenvolver continuamente conhecimentos e competências que lhes permitam acompanhar as mudanças sociais (Guimarães, Silva & Sancho, 2000). Segundo Knowles (1990), os adultos estão predispostos a aprender de acordo com diversos pressupostos: a necessidade de conhecer; o conceito de si; o



papel da experiência; a disposição para a aprendizagem; a orientação para a aprendizagem e a motivação. Assim, tendo por base a teoria da aprendizagem dos adultos de Knowles (1990), procurámos conhecer o que motivou os adultos a frequentar o processo de RVCC de nível básico. Para o efeito, no estudo alargado questionámos 356 adultos sobre o que os motivou a reinvestir no seu processo de escolarização. Dos resultados obtidos verificámos que a maioria dos inquiridos referiu que o motivo pelo qual decidiu realizar o processo de RVCC se deveu à vontade de aumentar os conhecimentos (59,8%), à possibilidade de se sentir mais valorizado e realizado (54,8%) e à possibilidade de ter mais oportunidades de emprego (50,3%). É ainda de destacar que muitos dos sujeitos (44,7%) referem que uma das motivações que os levou a ingressar no processo de RVCC foi a possibilidade de desenvolver competências neste processo que lhes permitissem ter mais facilidade em auxiliar o filho no seu percurso escolar (ver figura 6).

Figura 6: Motivações que levaram os inquiridos a realizar o processo de RVCC



Partindo da ideia desenvolvida na página da ANQ (2010) de que o investimento dos adultos no processo de RVCC pressupõe um conjunto de mais-valias, como sejam, uma maior valorização pessoal, social e profissional, assim como a possibilidade de prosseguirem nos seus estudos, procurámos verificar se, de facto, dar continuidade ao seu projecto de escolarização para além do processo de RVCC de nível básico era um objectivo sentido por estes adultos.

Deste modo, procurámos, tanto no estudo exploratório como no estudo alargado, recolher informação acerca desta matéria.

Na fase exploratória, pretendemos conhecer como é que os 40 entrevistados do estudo perspectivavam o seu percurso escolar no período de cinco anos.

De acordo com os resultados, verificámos que 77,5% dos entrevistados demonstraram ter vontade ou necessidade de continuar o seu processo de aprendizagem, tendo como propósito: *fazer outras formações; ingressar no RVCC de nível secundário; ingressar no Ensino Superior; concluir o RVCC de nível secundário*, e com menos representatividade mas com igual relevância, os que gostariam de *terminar o Ensino*



Superior. Esta vontade de prosseguir nos estudos é evidenciada pelos seguintes excertos retirados das entrevistas da fase exploratória do estudo.

“Andei aqui no inglês, já tinha tido informática aqui na escola, e agora inscrevo-me aqui no inglês para dar continuidade [...] nunca é tarde para aprender.”

(E13; Sexo masculino; Meio Rural; Região Centro)

“O primeiro objectivo é, sem dúvida, tirar uma licenciatura de engenharia agrónoma (...) e o outro objectivo está entre aspas, talvez seja fazer um mestrado (...) mas parar de estudar não (...) uma coisa que eu faço frequentemente é que todas as formações profissionais que existem ligadas à minha área de trabalho, obviamente que eu estou presente em todas as possíveis.”

(E19; Sexo Masculino; Meio Rural; Região Centro)

Estes dados parecem indicar que, para estes adultos, terem realizado este processo educativo se traduziu não somente num aumento do seu nível de escolaridade, mas numa maior importância atribuída à necessidade e ao interesse no prosseguimento dos estudos, que se revelam nas expectativas que referem em relação ao seu futuro escolar.

“(...) é uma mais-valia, e é para me aperfeiçoar mais no trabalho, eu sem isto já estava a fazer aquilo que eu estou a fazer, mas com isto consigo ir um bocadinho mais longe, esse é o objectivo”

(E13; Sexo masculino; Meio Rural; Região Centro).

O facto de os adultos demonstrarem vontade de dar continuidade ao seu processo de aprendizagem poderá estar relacionado com um maior entendimento da utilidade que as aprendizagens poderão ter na sua vida para o desempenho de tarefas e/ou para a resolução de problemas (Knowles, 1990), assim como, na atribuição de importância às aprendizagens como forma de inclusão social.

“Acho que cada vez faz mais falta estudar e seguir em frente e tirar o 12.º, ir para um curso superior e nunca parar. Acho que é bom, isto está sempre a evoluir, o mundo, e estamos sempre a aprender coisas novas.”

(E23; Sexo feminino; Meio Rural; Região Norte)

Com outra perspectiva, 10% dos entrevistados referiram não ter vontade de continuar o seu processo de escolarização, referindo que tirar o 9.º ano já constituiu um objectivo que pensavam já não atingir e que, por isso, consideraram que já era suficiente.

“(...) não penso em fazer o 12.º Para mim, já chega! Já foi um caminho longo da 4.ª classe para o 9.º ano”

(E7; Sexo Feminino; Meio Urbano; Região Centro)

Pela relevância dos testemunhos recolhidos na fase exploratória deste estudo, sentimos a necessidade de, no estudo alargado, verificar se os adultos, após terem frequentado o processo de RVCC nível básico, tinham, efectivamente, dado continuidade ao seu processo de escolarização investindo na sua formação. Assim, questionaram-se os adultos sobre se, após este processo, tinham realizado algum tipo de formação, se estavam a realizar ou se pretendiam fazê-lo.

Dos resultados auferidos no estudo alargado, salienta-se que somente 6,27% dos pais referiram não pretender continuar a estudar. Dos restantes, 56,69% dos adultos gostariam de continuar a estudar sendo que 30,48% gostaria de *frequentar o processo de RVCC de nível secundário* e 26,21% *gostaria de continuar a estudar, mas refere não ter tempo*. Por fim, 30,48% dos inquiridos referiram ter dado continuidade ao seu processo de escolarização, sendo que: 18,80% referiu estar a *frequentar o processo de RVCC de nível secundário*; 8,83% indicou ter *frequentado o processo de RVCC de nível secundário* e 2,85% referiu que *frequentou o processo de RVCC de nível secundário e algumas formações*. Estes dados reforçam a ideia patente na fase exploratória, de que o processo de RVCC permitiu que estes adultos atribuíssem uma maior importância à escolaridade que se traduz, para alguns adultos, numa vontade de dar continuidade ao processo de escolarização e, para outros, num investimento efectivo na sua escolarização.

Partindo da ideia de Freire (1977) de que a aprendizagem parte da confluência da reflexão e da acção, poderemos pensar que a tomada de consciência da importância de investir continuamente na sua formação por parte destes adultos, se deva ao facto de terem reflectido sobre os seus conhecimentos e competências, considerando-os insuficientes para conseguir dar resposta aos desafios actuais que a sociedade impõe. Esta consciência



assente na reflexividade pode ter-se traduzido num processo emancipatório tendo dado lugar a um novo sentido atribuído à aprendizagem (Mezirow, 1991).

3.2. Envolvimento na escolaridade dos filhos

A literatura define o envolvimento parental como os recursos dedicados por parte dos pais às crianças tendo em conta diversos componentes. Por um lado, a componente *comportamental*, onde se destacam as actividades realizadas em casa e na escola e, por outro, a componente *cognitivo-intelectual*, propiciado por um ambiente doméstico enriquecedor e intelectualmente estimulante e, por fim o *peçoal*, manifestado pelo interesse e procura de informação acerca do progresso da criança e dos conteúdos da aprendizagem que esta está a realizar (Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostleris, 1997). Os estudos desenvolvidos neste domínio têm destacado a associação entre o envolvimento parental e o desenvolvimento de competências de leitura, escrita e cálculo por parte da criança; o aumento da motivação, da atenção e da auto-estima; uma atitude mais positiva face aos trabalhos escolares e uma diminuição das taxas de abandono escolar e do índice de retenções (Anderson & Minke, 2007; Cassity & Harris, 2000; Pereira, Reis, Canavarró & Mendonça, 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Henriques, 2007; Cia, Pamplin & Williams, 2008; Peixoto & Rodrigues, 2005; Liontos, 1992). Assim, tendo como base a ideia de que a qualidade do envolvimento parental tem impacto na forma como a criança investe na sua escolarização, procurámos conhecer as práticas de envolvimento dos pais.

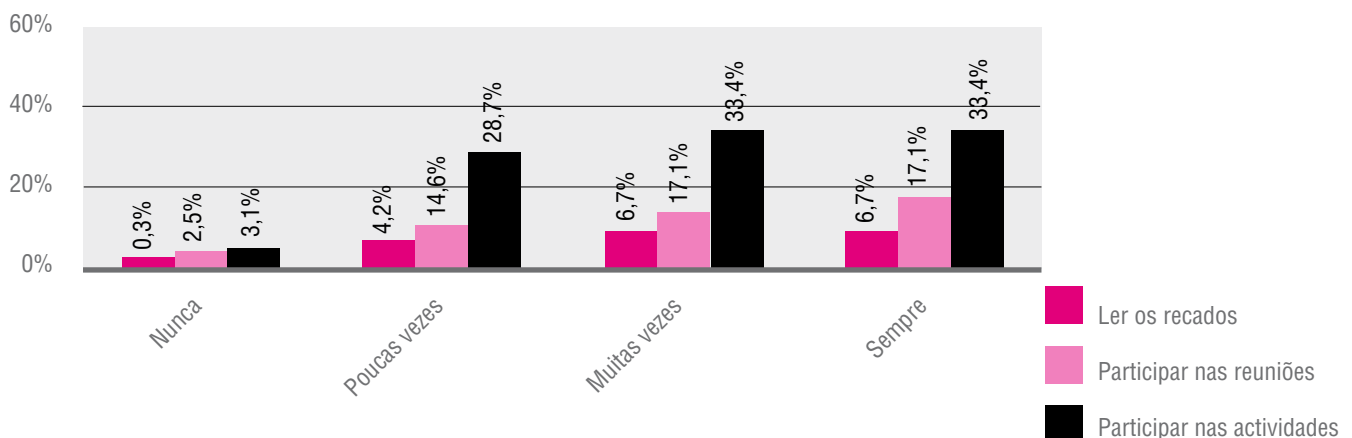
3.2.1. Práticas de envolvimento na escolaridade dos filhos

Os níveis e as escolhas educacionais dos pais, as características sociodemográficas (Haveman & Wolfe, 1995), bem como as crenças que têm acerca da escola, advindas da sua própria experiência (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) apresentam-se como factores determinantes na forma como os pais se envolvem na vida escolar dos filhos e no tipo de práticas/estratégias de envolvimento que adoptam. Assim, as características dos pais terão influência no tipo de práticas de envolvimento podendo assumir diferentes graus de participação na escolaridade dos filhos. Ho e Willms (1996) propuseram uma tipologia baseada num conjunto de dimensões que explicam o grau de envolvimento parental que inclui: **i)** a escolha da escola; **ii)** a participação na gestão da escola e nas estruturas formais de tomada de decisão; **iii)** a comunicação entre a casa e a escola através de reuniões e recados e **iv)** o envolvimento em actividades de ensino e aprendizagem na sala de aula e em casa.

Participação na vida escolar dos filhos: a comunicação escola-família

Com vista a conhecer o grau de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos analisámos, no estudo alargado, de que forma estes adultos estabeleciam contacto com a escola. Para o efeito, os participantes foram questionados relativamente a três formas de comunicação com a escola: os recados, as reuniões e as actividades desenvolvidas na escola.

Figura 7: Envolvimento no processo de escolarização do filho





Pela análise dos dados, constatámos que, o meio privilegiado de relação entre os pais e a escola eram os *recados*, visto que a maioria dos inquiridos referiu ler *sempre* os recados da escola do filho (88,76%) ou, pelo menos, fazê-lo *muitas vezes* (6,7%) sendo que os que referem que *nunca* o fazem representam uma percentagem inexpressiva (0,3%).

Quanto à participação dos pais nas reuniões da escola, a maioria dos inquiridos (83,83%), na fase alargada do estudo, indicou fazê-lo *sempre ou muitas vezes*. Estes dados são concordantes com as práticas de participação na vida escolar dos filhos, evidenciados na fase exploratória do estudo, em que grande parte dos pais referiu ter o hábito de ir às reuniões do seu filho.

“Vou sempre às reuniões. E não só às reuniões, interessa-me sempre saber, para já, como é que correu o dia.”
(E38; Sexo feminino; Meio Suburbano; Região LVT)

Foi ainda interessante verificar, na fase exploratória, alguns casos em que a participação nas reuniões é revezada entre os pais e as mães como forma de garantir uma presença assídua.

“Ai, isso, eu sempre fui. Ou eu ou o pai, quando há reuniões tentamos sempre cumprir e estar presente.”
(E10; Sexo feminino; Meio Rural; Região Centro)

No entanto, salienta-se ainda o facto de alguns pais, na fase alargada do estudo, referirem que participam *poucas vezes* (14,6%) nas reuniões ou *nunca* o fazem (2,5%). Da mesma forma, na fase exploratória, destacam-se alguns casos de pais que referiram que nem sempre têm possibilidade de comparecer às reuniões. Segundo Hoover-Dempsey e Walker (2002) estes resultados podem ser explicados por existirem barreiras pragmáticas, psicológicas ou culturais na vida dos pais que podem constituir obstáculos ao envolvimento parental. O factor “tempo” é um dos obstáculos mais referidos pelos pais, na fase exploratória do estudo, para justificarem a sua dificuldade em participar nas reuniões escolares.

“Reuniões de pais... algumas, poucas... também não tenho tempo (...) depende dos dias em que estão marcadas
(E29; Sexo feminino; Meio Rural; Região Norte)

“É assim, às reuniões de pais nem sempre posso ir por causa do meu horário.

(E7; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Centro)

No entanto, os obstáculos ao envolvimento parental não residem somente nas circunstâncias de vida dos pais. Na fase exploratória, apesar de nos reportarmos a um número muito restrito, vale a pena referir que há pais que declaram que a escola não incentiva a participação dos pais.

“Não falamos muito porque ela [a professora] nunca chama à escola, nunca fazem daquelas reuniões, e a gente nunca tem assim uma ligação”.

(E23; Sexo feminino; Meio Rural; Região Norte)

Desta forma, de acordo com Hoover-Dempsey e Walker (2002) os obstáculos ao envolvimento parental organizam-se sob dois eixos principais: os obstáculos relacionados com circunstâncias de vida dos pais e os obstáculos devido às práticas da escola. Relativamente à Escola, a falta de incentivo à participação dos pais na vida escolar dos filhos, poderão ter por base barreiras como dificuldades na implementação dos canais de comunicação, a insegurança dos próprios professores, receios de críticas e falta de estratégias consistentes e ainda, barreiras como a linguagem, dificuldades na compreensão dos valores e práticas mútuas (Hoover-Dempsey e Walker, 2002).

Quanto às actividades desenvolvidas pela escola em que é solicitada a participação dos pais, os dados do estudo alargado indicam que são estas as actividades que menos cativam os pais a participar, dado que a maioria (65,2%) dos pais referiu não participar nas actividades sempre que é solicitado. Assim sendo, apenas 34,65% dos inquiridos referiram fazê-lo *sempre*, 33,4% indicou que o faz *muitas vezes*, e os restantes participam *poucas vezes* (28,7%) ou *nunca* (3,1%). Assim, conhecendo as barreiras que podem existir, quer da parte dos pais, quer da escola, entende-se que se deverão delinear estratégias de acção mais eficazes que permitam ultrapassar dificuldades no envolvimento, evitar baixos níveis de envolvimento e promover verdadeiras parcerias entre a escola e as famílias (Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

Em síntese, o facto da maioria dos pais referirem participar nas diversas vias de comunicação que a escola estabelece com a família constitui-se como um resultado positivo pois,



sabemos que, quando os pais estão atentos e se implicam na escolaridade dos filhos, as crianças sentem que estes dedicam tempo e recursos ao seu processo educativo. Este investimento por parte dos pais permite às crianças compreenderem melhor a importância da escola, levando-as a sentirem-se mais motivadas para aprender (Pajares, 2003; Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005). Como resultado estas crianças tendem a desenvolver uma atitude mais positiva face à aprendizagem, o que se traduz num maior investimento por parte destas no seu processo e sucesso escolar.

Comunicação com o professor do filho

Para além da comunicação estabelecida entre a escola e a família através dos recados, das reuniões e das actividades desenvolvidas pela escola, procurou-se também, no estudo alargado aos pais, conhecer a frequência com que os inquiridos falavam com o professor do seu filho.

A comunicação estabelecida entre os pais e os professores apresenta-se como uma das práticas de envolvimento facilitadora da adaptação inicial das crianças à escola (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005). Segundo os mesmos autores, à medida que a criança vê os seus pais e os seus professores a interagir de um modo amigável e cooperativo, é transmitida à criança a mensagem de que a escola é um lugar valorizado pelas suas famílias, o que levará a criança a atribuir, com mais facilidade, importância à escola e à aprendizagem.

Dos resultados auferidos, verificámos que a maioria dos adultos inquiridos o fazia com regularidade, dado que 68,45% referiram fazê-lo algumas vezes por mês e 14,65% indicaram fazê-lo algumas vezes por semana. Alguns testemunhos recolhidos no estudo exploratório expressavam o facto de alguns pais terem um contacto diário com o professor do seu filho, como se pode verificar no seguinte excerto.

“Diariamente pergunto à professora se está tudo bem (...) se ela tem feito os trabalhos.

(E32; Sexo feminino; Meio Suburbano; Região LVT)

Em contraste com estes dados, evidenciam-se 1,41% de pais que, na fase alargado do estudo, referiram nunca falar com o professor do seu filho e que 15,49% referiu fazê-lo apenas raramente. Também no estudo exploratório alguns pais referiram nunca falar com o professor do filho.

“Nunca falei com o professor do meu filho... nunca, nem as conheço.
(E28; Sexo masculino; Meio Rural; Região Norte)

Embora seja um número muito restrito de pais que não estabelecem contacto com a escola e com o professor do filho, entende-se que estes dados são negativos se considerarmos que a comunicação entre os pais e os professores possibilitará às crianças atribuírem com mais facilidade importância à escola e à aprendizagem (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005).

3.2.2. Mudanças no envolvimento na escolaridade dos filhos

A promoção da qualidade e do sucesso do processo de escolarização das crianças, segundo Magnuson (2003) poderá passar pelo investimento dos adultos no seu próprio processo de escolarização. Os pais constituem fonte e modelo de educação para os filhos, sendo exemplos que os filhos tendem a seguir (Frost, 1966). O seguinte excerto, recolhido na fase exploratória do estudo, ilustra a ideia de que o investimento que os pais fazem na sua escolarização poderá levar a criança a sentir-se mais motivada no seu próprio processo educativo.

“Nós dizermos aos filhos “vai estudar” é muito fácil, mas quando os filhos vêm que os pais também são capazes de estudar, eu acho que começa a haver outra harmonia em casa.”

(E37; Sexo feminino; Meio Suburbano; Região LVT)

Assim, entende-se que o facto de os filhos presenciarem o investimento dos pais na sua própria escolarização, constitui um exemplo e um incentivo para que a criança sinta que estudar é importante e o façam com mais motivação e empenho. É interessante verificar a referência feita na fase alargada do estudo aos professores:

*“Há um maior envolvimento entre pais e filhos; os filhos gostam de ver os pais a estudar, ficam orgulhosos e são exemplo para os seus educandos.” (P*301)*

Deste modo, as escolhas educacionais dos adultos determinam a forma como estes tomarão decisões no futuro, entre as quais, as formas de envolvimento parental adoptadas ou o esforço e tempo dedicado ao processo de escolarização do filho (Haveman & Wolfe, 1995).

Partindo do pressuposto que o envolvimento das famílias no

* Professor



processo de escolarização dos filhos apresenta-se como uma condição básica para o sucesso escolar das crianças, importa compreender em que medida o investimento destes adultos no seu processo de escolarização, através do processo de RVCC, se reflecte em mudanças para o próprio adulto, bem como em mudanças no investimento e envolvimento dado ao processo de escolarização dos filhos (ver tabela 9).

Para o efeito, na fase alargada do estudo procurámos conhecer as percepções de mudança dos adultos inquiridos nestes domínios.

Tabela 9: Mudanças sentidas após o processo de RVCC

	Média	N	Desvio Padrão
Mudanças face ao filho	3,04	355	,816
Mudanças face ao próprio	3,40	355	,516

A partir da análise dos dados recolhidos, verifica-se que este processo de escolarização constituiu um factor de mudança na vida dos inquiridos. Assim, estes afirmam que a frequência do processo de RVCC introduziu mudanças nas representações que têm do seu próprio processo de escolarização considerando que passaram a: **i)** perceber melhor a importância da formação ao longo da vida; **ii)** compreender melhor que estudar possibilita uma maior adaptação às exigências da sociedade; **iii)** sentir-se mais motivados para continuar a estudar; **iv)** pesquisar mais tempo sobre temas que possibilitam aumentar os conhecimentos; **v)** frequentar mais formações e **vi)** compreender melhor que estudar possibilita melhorar o desempenho profissional.

Em relação ao processo de escolarização do filho, verificámos que os pais sentiram mudanças nas práticas e actividades que passaram a realizar com os filhos, no que concerne ao apoio, ao acompanhamento, e à compreensão/importância.

Quando comparadas as mudanças no investimento do próprio e o envolvimento na escolaridade do filho, verifica-se que existem diferenças significativas ($U(355)=8.813$ $p<0.001$). Isto significa que os adultos percebem maiores mudanças na sua vida, e não tanto em relação ao seu filho; estes resultados podem ser explicados pelo facto de o adulto ser o experienciador primeiro deste processo, sentindo de forma mais evidente as mudanças ocorridas na sua vida.

Por tudo isto, parece que o processo de RVCC permitiu não só uma melhoria na qualidade de vida dos adultos que o frequentaram, como também representa um aumento e

melhoria da qualidade do envolvimento parental nas questões de carácter escolar dos filhos.

3.2.3. Dimensões do envolvimento: mudanças percebidas

De modo a compreender as mudanças ocorridas no envolvimento parental, advindas da realização do processo de RVCC, procurámos saber, de forma mais concreta, as práticas de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos em três dimensões: **i)** no acompanhamento escolar em contexto familiar; **ii)** na importância e interesse atribuídos à escolaridade dos filhos e **iii)** na relação escola-família.

Mudanças no acompanhamento escolar em contexto familiar

De acordo com Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel e Green (2004), o acompanhamento escolar em casa é um veículo de extrema importância na possibilidade que os pais têm de compreenderem o conteúdo e o processo de aprendizagem da criança, na abertura de vias de comunicação entre os pais e os filhos sobre o que se passa na escola e na oportunidade dos professores poderem escutar a percepção dos pais sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, é necessário compreender a natureza dos trabalhos de casa e o complexo contexto de variáveis que circundam a sua realização.

Assim, considerando a importância do acompanhamento que os pais dão aos filhos nos estudos em casa, no estudo exploratório questionámos os adultos sobre se percebiam mudanças no acompanhamento escolar dado aos filhos, após



terem frequentado o processo de RVCC. Dos entrevistados 47,5% considerou que alterou a relação com o seu filho ao nível do acompanhamento dos estudos, referindo: que passaram a *acompanhar mais* os filhos nesta tarefa; que se *sentiam mais capazes* de ajudar os filhos ou que passaram a *compreender melhor as matérias*. Porém, com igual percentagem, 47,5% considerou que não existiram modificações, pelo facto de *já se envolverem ao nível do acompanhamento dos estudos dos filhos antes de frequentarem o processo de RVCC*. No entanto, embora estes pais considerem que já se envolviam na escolaridade dos filhos, parecem ter ganho competências melhorando a qualidade desse envolvimento.

“Agora faço-o com muito mais prazer, com muito mais dedicação e com muito mais entusiasmo, porque me lembro das coisas e de estar a relembrar, também estou a aprender, porque há muitas coisas que se modificaram, nomeadamente no Português”

(E4; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Centro)

“É óbvio que me sinto mais à-vontade para lhe tirar dúvidas, corrigir erros e até criar situações imaginárias para ela compreender a matemática, por exemplo”

(E6; Sexo masculino; Meio Urbano; Região Centro)

Uma das alterações referidas diz respeito à compreensão e descodificação do código escolar. Este aspecto é de extrema importância se tivermos em conta que, o domínio do código escolar é fundamental para que os pais se envolvam na vida escolar dos filhos e participem activamente no seu processo educativo.

“Sinto que se alterou um pouco porque, às vezes, os meus filhos traziam testes para assinar e traziam aquelas letras e aquelas coisas para dizer qual era a disciplina... não sei quê e eu... nunca sabia qual era o significado. Eles traziam os pontos e eu nem sabia ver se eles tinham tirado negativa ou positiva. Tinha que perguntar aos meus filhos... Mas agora já consigo perceber”

(E7; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Centro)

A relevância do domínio do código escolar por parte dos pais na relação com os professores é salientado pelo estudo de

Deslandes e Rousseau (2007) ao alertam que a comunicação entre pais e professores necessita de ser promovida de forma que haja uma compreensão mútua do papel e expectativas de cada um destes agentes escolares possui. Os mesmos autores salientam que pais com maior nível de escolaridade apresentam uma atitude mais positiva face aos trabalhos de casa, possuindo expectativas mais elevadas face aos professores no sentido de obterem uma definição clara dos objectivos dos trabalhos de casa dos seus filhos.

Para além do relato dos pais sobre as mudanças sentidas e dos resultados do estudo alargado acima apresentados, consideramos importante saber se os professores percepcionavam algumas dessas mudanças no acompanhamento que os pais davam aos filhos. Constatou-se que 40,60% dos professores não tinha uma percepção clara sobre se o processo de RVCC permitiu aos pais terem mais facilidade em auxiliar os filhos nos estudos. Verificou-se, no entanto, que 45,67% que *concorda* ou *concorda totalmente* que o processo de RVCC permitiu aos pais terem mais facilidade em ajudar os seus filhos nos estudos. A percentagem de professores que considera que os pais não têm mais facilidade em auxiliar os filhos nesta tarefa é bastante reduzida, não chegando aos 14%.

É interessante verificar que alguns professores consideram que o processo de RVCC, dotou os pais de conhecimentos e competências que os possibilitam auxiliar melhor os filhos nos estudos:

“É uma mais-valia para todos os intervenientes. Podem ajudar os filhos nas TIC, Matemática e Língua Portuguesa. Evoluem o que é muito importante para a educação dos filhos.” (P70)

Alguns professores referem ainda que o processo de RVCC possibilitou aos pais adquirirem um maior sentimento de confiança na transmissão desses mesmos conhecimentos:

“(...) pode dar-lhes uma maior segurança na transmissão de conhecimentos aos seus educandos.” (P54)

Outro aspecto analisado junto dos professores diz respeito à percepção de mudança relativamente ao acompanhamento que os pais dão aos filhos nos trabalhos de casa. Verificámos que cerca de 37,69% dos professores não tinham uma



percepção clara de mudança no que se refere à ajuda que os pais disponibilizam aos filhos nos trabalhos de casa. Alguns estudos têm identificado, no domínio dos trabalhos de casa, um conjunto de problemas comunicacionais

No entanto, 41,54% dos professores considera que os pais passaram ajudar mais os filhos tendo verificado mudanças neste domínio.

Alguns professores consideraram que ter realizado o processo de RVCC possibilitou aos pais terem uma maior consciência da importância do acompanhamento escolar em casa:

“[Passaram] a educar melhor os seus filhos. A ter mais consciência de que a educação é feita em casa, no meio da família. A passar mais tempo com os filhos.” (P67)

Evidencia-se a ideia referida por alguns professores, de que o facto de os pais reinvestirem no seu processo educativo representa um modelo e um incentivo para os filhos:

“Há um maior envolvimento entre pais e filhos; os filhos gostam de ver os pais a estudar, ficam orgulhosos e são exemplo para os seus educandos.” (P301)

Destaca-se ainda a referência feita ao intercâmbio de aprendizagens entre pais e filhos:

“Posso afirmar que no meu caso em que são alunos do 4º ano de escolaridade houve até um intercâmbio de algumas aprendizagens entre pais e filhos, principalmente a nível de novas aprendizagens que eles adquiriram e reforçaram o trabalho diário de equipa.” (P24)

Podemos verificar, que em termos gerais, segundo a percepção dos professores, os pais, por terem realizado o processo de RVCC, demonstram um maior envolvimento, disponibilidade, confiança na transmissão de conhecimentos e acompanham melhor os filhos nos seus estudos.

Estes dados apresentam-se como positivos se considerarmos que o acompanhamento que os pais dão aos filhos em contexto familiar, apresenta benefícios para as crianças. Desses benefícios destacam-se o desenvolvimento de percepções de competência pessoal e de auto-regulação, uma maior motivação e atitude

positiva face à escola, um maior sentido de responsabilidade pessoal face aos processos associados aos trabalhos escolares e aos seus resultados académicos, permitindo que a criança possa desenvolver um pensamento autónomo (Hoover-Dempsey *et al.*, 2001).

Auto-eficácia parental e o acompanhamento escolar

A literatura sugere, que um dos factores que condiciona as práticas de envolvimento dos pais é a sua percepção de auto-eficácia (Eccles & Harold, 1996; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Segundo Hoover-Dempsey e Sandler (1995), a auto-eficácia percebida pelos pais na ajuda escolar aos filhos está fortemente relacionada com um maior envolvimento no processo de escolarização. A auto-eficácia percebida é definida pelo grau de convicção, traduzido em crenças e pensamentos acerca das capacidades próprias para produzir determinados níveis de desempenho, tendo por base uma avaliação de competências nos vários domínios e um nível de controlo que têm sobre essa tarefa ou actividade.

No estudo exploratório, procurámos saber se os pais se sentiam mais capazes de acompanhar os filhos nos trabalhos de casa após terem frequentado o processo de RVCC. Dos 40 entrevistados, verificámos que 77,5% referiu sentir-se mais capaz de acompanhar o seu filho nos trabalhos da escola por terem: *adquirido conhecimentos* que lhes permitem dar um melhor acompanhamento; *mais confiança* para auxiliar os filhos, mas também, *mais facilidade em pesquisar*.

“Acho que houve coisas que aprendi aqui que são capazes de me ajudar. (...) as aulas de português para mim foram muito gratificantes, a matemática também. E acho que isso me vai ajudar muito a ajudar a minha filha. Vai-me ajudar a mim e a poder ajudar a minha filha”
(E30; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Norte)

“Uma coisa de que me sinto capaz é de agora mexer no computador com mais facilidade e ele pede-me alguma coisa e eu ajudo”
(E17; Sexo feminino; Meio Rural; Região Centro)

Assim, as crenças que os pais têm acerca da sua eficácia, no acompanhamento escolar dado aos filhos influencia a forma



como se sentem capazes de se envolverem na educação dos filhos e de os ajudar nos trabalhos escolares (Pelletier & Brent, 2002). Estes dados são ainda concordantes com a ideia de Eccles e Harold (1996) que consideram que a percepção de eficácia é um elemento importante e que se pode operacionalizar na confiança que os pais têm para ajudar os seus filhos, na forma como se acham competentes para acompanhar os filhos à medida que progredem na escolaridade e na confiança que têm sobre a importância que a sua participação e envolvimento na escola podem ter.

É ainda de salientar que alguns pais referiram mudanças no acompanhamento dado aos filhos pelo facto de o processo RVCC lhes ter possibilitado *abrir novos horizontes* e ter outras perspectivas de como se podem envolver na escolaridade dos filhos e de como os podem auxiliar nas tarefas escolares, aumentando, desta forma, o seu sentido de auto-eficácia.

“Obviamente que isso me fez abrir novos horizontes e aí consegui ter uma perspectiva diferente a trabalhar com o meu filho”
(E2; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Centro)

“Com esta abertura do RVCC sem dúvida nenhuma a mente é um bocadinho aberta para esse fim e acaba por nos ajudar (...) nomeadamente nos trabalhos de casa, na própria educação, nas perguntas que ele me faz”
(E19; Sexo masculino; Meio Rural; Região Centro).

Em oposição, 22,5% referem que, após terem realizado o processo de RVCC, não se sentem mais capazes em acompanhar os filhos nos trabalhos escolares, porque já acompanhavam os filhos nesta tarefa e já se sentiam capazes de o fazer, mesmo antes de frequentarem o processo de RVCC.

Pela importância que o sentido de auto-eficácia dos pais tem na forma e no grau de envolvimento que estes dedicam à escolaridade dos filhos, procurámos aprofundar os resultados obtidos no estudo exploratório. Para o efeito, no estudo alargado aos pais, pretendeu-se estudar se a percepção de auto-eficácia sentida pelos adultos que tinham realizado o processo de RVCC teria algum impacto no seu envolvimento na vida escolar do filho. Pela análise dos dados verifica-se que as médias apresentadas nos itens directamente relacionados com o envolvimento escolar do filho são elevadas.

Tabela 10: Envolvimento na escolaridade e mudanças percebidas segundo a auto-eficácia

	Auto-eficácia	N	Média	Desvio padrão
Mudança no filho	Baixa	170	2,5563	,80789
	Elevada	174	3,5172	,50299
Mudança no próprio	Baixa	170	3,1252	,52462
	Elevada	174	3,6658	,35378

Quando aplicado o teste de Mann-Whitney para determinar quais as diferenças significativas encontradas após o processo de RVCC, tendo em conta a auto-eficácia dos participantes, verificamos que estas se manifestam na sua relação e apoio à escolaridade do filho (Mudança no filho - $U(355) = 11.704$ $p < 0,001$). Estes dados são positivos se considerarmos que quando os pais possuem uma percepção de auto-eficácia sentindo-se capazes de desempenhar um papel relevante na escolaridade dos filhos, encontram-se mais propensos a envolverem-se com os filhos em actividades

cognitivamente mais estimulantes (Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997).

De um modo geral, os dados sugerem que o processo de RVCC permitiu aos adultos, quer no estudo exploratório, quer no estudo alargado, um maior sentido de auto-eficácia para poderem acompanhar os filhos nos trabalhos escolares o que reforça a ideia de que quanto mais elevados forem os níveis de auto-eficácia dos pais, mais competentes estes se sentem e mais apoio dão aos seus



filhos, havendo interações mais frequentes e positivas entre os pais e os filhos (Mondell & Tayler, 1981).

Mudanças na importância e interesse pela escolaridade

Na origem das percepções, crenças e atitudes que os pais têm acerca da escola, estão, maioritariamente associados sentimentos e emoções advindos de experiências vividas durante o seu processo de escolarização, desempenhando uma forte influência na forma como os pais estruturam a vida escolar dos seus filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Considerando o investimento dos pais na sua escolaridade através do processo de RVCC de nível básico, sentimos a necessidade de saber se essa experiência educativa tinha introduzido mudanças na importância e interesse desses adultos pela escolaridade dos filhos.

Para o efeito, procurámos conhecer a percepção dos adultos, na fase exploratória do estudo, sobre as mudanças sentidas neste domínio. Dos entrevistados, 65% considerou que não houve modificações na importância que conferiam ao percurso escolar dos filhos, pelo facto de já atribuírem muita importância à escolaridade dos filhos, mesmo antes de frequentarem o processo de RVCC. Poderemos pensar que o facto de já atribuírem importância à escolaridade motivou estes adultos a investirem no seu processo de escolarização, não mudando o significado atribuído ao processo de escolarização mas tendo-o, em alguns casos, enriquecido.

“A minha maneira de pensar é a mesma, é por isso que eu recorri ao processo RVCC (...). Porque a importância é tão grande que senti necessidade de recorrer e essa importância continua na mesma ou ainda mais”

(E5; Sexo feminino; meio Rural; Região Centro)

“Eu tinha a ideia que hoje tenho. (...) Continuo a achar muito importante que o meu filho tenha um bom percurso escolar e estamos a trabalhar para isso em conjunto, para que o futuro dele seja bom e mais fácil”

(E8; Sexo masculino; Meio Urbano; Região Centro)

Por outro lado, 35% dos adultos, perceberam mudanças neste domínio, considerando que: passaram a *valorizar mais o percurso escolar do filho* como uma possibilidade de vir a ter mais e melhores oportunidades de emprego, assim como, passaram a atribuir *mais importância à escolaridade* como forma

de promover uma maior realização e desenvolvimento pessoal.

Sem dúvida, passei a achar que é mais importante e a dar mais valor (...). É importante a todos os níveis, (...) para uma profissão que o realize a ele, a nível profissional, a nível pessoal. (E38; Sexo feminino; Meio Suburbano; Região LVT)

Alguns entrevistados justificam o seu empenho no futuro escolar dos filhos como forma de colmatar o facto de eles próprios não terem continuado os seus estudos, demonstrando uma consciência da necessidade de formação para a melhoria das suas condições de vida.

“(...) e eu hoje entendo isso e não quero de forma alguma que aconteça isso aos meus filhos, que é o facto de ter que começar a trabalhar cedo afasta-nos a nossa mente (...) graças ao RVCC, a abrir esta caixa e a soltar toda esta informação que estava guardada, que está cá há muitos anos... e deixa-me muito mais à vontade e isso sem dúvida nenhuma ajuda os meus filhos no processo escolar (...) sempre achei que era importante andar na escola, acredito que hoje dou muito mais importância a esse facto (...)”

(E19; Sexo Masculino; Meio Rural; Região Centro)

É também interessante verificar que a maioria dos pais gostaria que os seus filhos estudassem até ao Ensino Superior, revelando interesse em investir no processo de escolarização dos mesmos.

“Acho que é muito importante. Espero que ela chegue ao Ensino Superior. (...) Eu sei que não está fácil arranjar empregos, mas eu como mãe vou fazer de tudo para ela nunca desistir (...) para lhe dar uma formação que eu não tive (...)”

(E9; Sexo Feminino; Meio Urbano; Região Centro)

Também é de salientar a consciência de que a escolarização e a formação são cada vez mais exigidas para o desempenho de qualquer profissão.

“Eu sempre dei importância a isso, mas agora dou ainda mais porque (...) estamos num mundo muito difícil de viver e até para trabalhar num restaurante, numa pastelaria já estão a pedir o 9º ano e às vezes o 11.º até “

(E7; Sexo Feminino; Meio Urbano; Região Centro)



A função mais referida remete para a formação para a vida activa, incluindo a formação profissional. Parecem igualmente relevantes as referências feitas à importância dos estudos para o desenvolvimento pessoal e social dos filhos, quer do ponto de vista das relações pessoais e sociais, quer para melhorar as suas capacidades de comunicação, quer ainda para potenciar as suas capacidades cognitivas.

“Muito importante. (...) Os estudos são muito enriquecedores como pessoa, como profissional, como tudo.”
(E5; Sexo Feminino; meio Rural; Região Centro)

“Eu sempre tive esses valores e acho que o trabalho dela neste momento e o objectivo principal e único é o percurso escolar.”
(E3; Sexo Feminino; Meio Urbano; Região Centro)

Tendo em conta a ideia defendida por Mezirow (1991), podemos pensar que houve um questionamento por parte destes adultos sobre a importância da escolarização, por sentirem que necessitavam de adquirir conhecimentos e competências cada vez mais adaptáveis e transferíveis (Guimarães, Silva e Sancho, 2000) para se adaptarem a inúmeros cenários e a mudanças de carácter social, político, económico, cultural e tecnológico (Canário, 1999). A reestruturação do seu quadro de referência (Mezirow, 1991) traduziu-se numa maior importância conferida à escolaridade que conduziu ao investimento no seu próprio processo educativo. Por consequência, esse novo significado atribuído à escolaridade, pode ter-se traduzido numa maior importância atribuída ao percurso escolar do filho.

Tal como questionamos os pais sobre a importância que atribuíam à escolarização dos seus filhos, também no estudo alargado questionamos os professores, no sentido de conhecer as suas percepções relativas ao impacto do processo de RVCC quanto às mudanças na importância e no interesse dos pais pelo percurso escolar dos filhos.

Dos resultados auferidos, pudemos perceber que 54,19% dos professores concorda que o processo de RVCC introduziu mudanças na importância e interesse pela escolarização dos filhos. 61,42% dos professores concordam que o investimento feito pelos pais no seu processo de escolarização permitiu-lhes uma maior compreensão da importância da escola para o futuro dos seus filhos e acompanhar de forma mais presente o seu percurso escolar (46,29%).

É ainda de realçar que esta importância atribuída à escolaridade também se reflecte, segundo os professores, num maior interesse demonstrado pelo futuro escolar (58,58%) e pela *performance* escolar dos filhos (50,45%).

“A encarregada de educação em causa já era bastante interessada e preocupada com o resultado escolar da sua filha, mas realmente após a sua frequência no curso tornou-se ainda mais aberta e sensibilizada para a aprendizagem da sua educanda.” (P112)

Destaca-se ainda a ideia de alguns professores de que os pais passaram a atribuir uma maior importância a actividades culturais como promotoras de aprendizagem.

“Passaram a reconhecer que o intercâmbio entre os alunos de outras escolas é importante, assim como visitas de estudo, ida a espectáculos, etc.” (P69)

Para além das mudanças referidas, alguns professores acrescentam que os pais passaram a valorizar e a ter uma maior consciência do seu papel na educação dos filhos, a compreender melhor o processo educativo dos filhos e as suas dificuldades.

“Este já era um encarregado de Educação bastante atento e interessado, mas penso que conseguiu compreender melhor as dificuldades dos filhos.” (P307)

Alguns professores consideraram ainda que alguns pais passaram a atribuir mais importância a actividades lúdicas para o desenvolvimento educativo dos filhos. Estes dados podem ser complementados com a ideia de Davis-Kean (2005) de que pais com níveis mais elevados de educação envolvem-se mais em actividades lúdicas com os seus filhos, quer em casa (em práticas de leitura e escrita), quer fora de casa (como por exemplo, em visitas a museus ou actividades artísticas). Assim, entende-se que o facto de estes adultos terem reinvestido na sua escolarização pode ter introduzido mudanças na forma como percebem a educação, entendendo as actividades lúdicas como complementares e integradoras das aprendizagens escolares. No seguinte testemunho da fase alargada do estudo está bem expressa a ideia de que os pais passaram a atribuir mais importância às actividades lúdicas para a aprendizagem dos seus filhos.



“Passaram a reconhecer que o intercâmbio entre os alunos de outras escolas é importante, assim como visitas de estudo, ida a espectáculos, etc.” (P69)

Em suma, se os pais, como verificámos nos resultados obtidos, se mostram mais interessados e atribuem maior importância à escolaridade e aos resultados escolares dos filhos para o seu futuro, é mais provável que a criança adopte atitudes mais positivas face à escola e à aprendizagem (Hoover-Dempsey, *et al.*, 2005), o que poderá ser fundamental para um percurso escolar de sucesso. A família enquanto modelo influencia a criança de acordo com as suas práticas educativas e os seus esquemas culturais. Por conseguinte, a família determina fortemente o desenvolvimento da criança e a qualidade desse desenvolvimento, que se traduz, na escola, por um bom desempenho escolar, por uma atitude positiva face à escolarização, uma melhor auto-estima, motivação e sentido de autonomia (Eccles & Harold, 1993; Grolnick, 2003; Pourtois *et al.*, 1994).

Mudanças na relação com os professores e a escola

A aprendizagem das crianças em idade escolar, particularmente as que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico, deve ser partilhada pelos pais, pela escola e pelos seus professores (Villas-Boas, 2001). Assim, a relação entre os vários agentes educativos deverá basear-se no pressuposto de que a família, a comunidade e a escola, possuem uma responsabilidade partilhada e sobreposta no que se refere ao desenvolvimento escolar e social da criança (Davies, 1994). Segundo Silva (2002), a relação entre a escola e a família é uma relação complexa que tem vindo a ser conceptualizada a partir de duas principais vertentes – *casa* e *escola*. Na primeira encontram-se as iniciativas, as actividades e o apoio que os pais proporcionam aos filhos no seu quotidiano familiar com vista a uma melhor escolaridade por parte do seu educando. Por sua vez, a segunda remete para o contacto individual/colectivo que ocorre entre pais e professores em contexto escolar (Silva, 2002, 2003). Assim, envolvimento dos pais na vida escolar do filho não se centra apenas no acompanhamento que presta ao filho em casa mas também na participação que tem em contexto escolar. Por tudo isto, e considerando a importância que a escola-família tem no desempenho escolar das crianças, procurámos, na fase exploratória do estudo, saber se os pais consideravam que, o facto de terem realizado o processo de RVCC, tinha provocado

mudanças na sua participação na vida escolar dos filhos.

Os resultados do estudo exploratório permitiram-nos verificar que, dos 40 entrevistados, 80% considerou que o processo de RVCC não introduziu mudanças na sua participação na vida escolar dos filhos, sendo que a maioria entendeu que a inexistência de mudança se deve ao facto de já participarem activamente na vida escolar do seu filho antes de realizar este processo. É de destacar o facto de se verificarem diversos entendimentos sobre o que representa, para os pais, a participação na vida escolar do filho.

Alguns pais, referem que participam na vida do filho, procurando estar informados acerca do dia-a-dia do filho na escola.

“Sim, sim, [procuro saber] o que fez, o que comeu, o que brincou, mas ele próprio chega a casa e diz “pai, hoje brinquei com fulano, e comemos isto e comemos aquilo, e tal”. (E28; Sexo masculino; Meio Rural; Região Norte)

Outros referem que a sua participação passa por estarem presentes nas actividades promovidas pela escola.

“Participo, sempre dentro dos possíveis, naquelas festinhas mais importantes, de Carnaval, Natal, Fim de ano”. (E22; Sexo masculino; Meio Rural; Região Norte)

Uma grande parte dos pais considera que a sua participação é essencial nas reuniões.

“Vou às mesmas reuniões (...) tem sido como fizemos até hoje, sempre, quando há reunião vamos lá, vemos como é que ele se tem estado a portar, se é preciso melhorar alguma coisa ou não (...).” (E39; Sexo masculino; Meio Suburbano; Região LVT)

Por fim, destacam-se aqueles pais que exercem a sua participação na vida escolar do filho, através da Associação de Pais.

“Sempre participei muito (...) Aliás sou presidente da Associação de Pais e sempre me envolvi muito nestas questões porque acho bastante importante o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos.” (E6; Sexo masculino; Meio Urbano; Região Centro)



Em contraste com os dados anteriormente apresentados, 17,5% dos entrevistados considera que, após ter frequentado o processo de RVCC, passou a participar mais na vida escolar dos filhos, sendo as *reuniões escolares* aquelas que concentram mais referências.

“Vou às reuniões... eu isso sempre fui, mas se calhar participo mais, com uma forma mais coerente, com mais firmeza, não tenho medo de falar. Antigamente ia às reuniões com mais pais, se calhar estava mais num canto, mais calada a ouvir, a ouvir. Agora acho que já participo (...).”

(E4; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Centro)

Globalmente, os resultados do estudo exploratório indicam que a maioria dos pais considera que o processo de RVCC não introduziu mudanças na forma como participavam na vida escolar dos filhos, essencialmente porque já o faziam antes. No entanto, entende-se que para os pais que perceberam mudanças, o processo de RVCC permitiu um aumento e melhoria da qualidade do envolvimento parental.

Assim, é positivo verificar que, a maioria dos pais têm consciência de que a sua participação na vida escolar dos filhos é importante e que, de facto, revelam fazê-lo com regularidade, embora o façam de diversas formas.

“Desde pequenino, desde a primeira festa, deste a primeira reunião, desde a primeira situação que seja necessário apresentar o pai e mãe, (...) mesmo numa simples festa, a presença do pai e da mãe é muito importante para uma criança. (...) Sempre acompanhei.”

(E17; Sexo feminino; Meio Rural; Região Centro)

A participação dos pais revela-se pois essencial para a integração da criança no contexto escolar, potenciando o seu sucesso escolar, uma vez que quando os filhos sentem que os pais investem tempo e recursos no seu processo de escolarização, compreendem melhor a importância da escola e sentem-se mais motivados para aprender, adoptando uma atitude mais positiva face à escola e à aprendizagem (Eccles & Harold, 1993; Grolnick, 2003; Pourtois *et al.*, 1994).

Tendo por base as referências dos pais na fase exploratória, de que haveriam mudanças, essencialmente, na participação nas reuniões da escola do filho, no estudo alargado, procurámos saber, junto dos professores, se estes perceberam

mudanças a este nível. Pela análise dos dados, constatámos que 41,25% dos professores não assume uma posição clara que nos indique existência ou ausência de mudança. Contudo, 35,35% afirma que nota uma participação mais activa por parte dos pais após o processo de RVCC.

Por fim, 23,44% dos professores *discorda* ou *discorda totalmente* que tenha existido mudanças na participação dos pais nas reuniões.

Considerando que a participação dos pais na vida escolar dos filhos assume outras dimensões para além da participação nas reuniões escolares, pretendemos analisar se os professores consideravam que os pais, após o processo de RVCC, passaram a procurar mais informações sobre o dia-a-dia do filho junto da escola. A análise dos resultados permitiu-nos verificar que 42,14% dos professores não possuem uma percepção de mudança. No entanto, é de realçar que 35,61% dos professores considera que os pais passaram a procurar mais informações sobre o dia-a-dia da escola do filho, em oposição a 22,25% que considera não ter havido qualquer mudança a este nível.

A auto-eficácia parental e a comunicação com o professor

Considerando que a comunicação representa um ponto-chave para promover uma relação pró-activa entre os pais e a escola potenciando o desempenho e sucesso académico das crianças, procurámos saber, no estudo exploratório, se os pais se sentiam mais auto-eficazes para falar com o professor do seu filho, após terem frequentado o processo de RVCC.

Os resultados indicaram que, após terem frequentado o processo de RVCC, dos 40 entrevistados, 77,5% dos adultos considerou que não se sentia mais confiante neste domínio, porque já o faziam com facilidade antes de realizarem o processo de RVCC. Os dados sugerem, maioritariamente, não existir mudanças, uma vez que estes adultos consideraram que sempre se sentiram confiantes na relação com o professor, participando alguns até de forma activa e contínua na vida da escola.

“Sempre me senti confiante para falar com os professores das minhas filhas. Neste aspecto não posso dizer que o RVCC modificou alguma coisa, pois sempre fui muito participativo, nesse sentido”

(E6; Sexo masculino; Meio Urbano; Região Centro).

“Sinto a mesma confiança que sentia antes de fazer o processo RVCC. Eu falo com a professora da minha filha da mesma



maneira. Sou presidente da Associação de Pais e mesmo com os outros pais, falo agora, depois do Processo, da mesma maneira que falava antes. Não tenho problema nenhum”
(E9; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Centro)

Outros referiram ainda que já se sentiam confiantes para falar com o professor dos filhos por se considerarem pessoas, já de si, comunicativas, nas várias dimensões da sua vida.

“Penso que nesse aspecto é igual, (...) sou uma pessoa comunicativa por natureza (...) não me fez muita diferença”
(E15; Sexo feminino; Meio Rural; Região Centro)

Dos adultos, 22,5% considerou que, após o processo de RVCC, passaram a sentir-se mais confiantes para falar com o professor do seu filho, essencialmente, por terem desenvolvido *competências ao nível da expressão oral*, o que lhes transmitiu um maior sentido de confiança.

“Sem dúvida, (...) é muito mais fácil comunicar, portanto, se estamos a falar com os professores e não entendemos aquilo que eles nos querem dizer, torna-se difícil e isso vai prejudicar obviamente a educação escolar dos nossos filhos”
(E19; Sexo masculino; Meio Rural; Região Centro)

É interessante verificar que alguns pais estão conscientes de que uma maior facilidade em comunicar com o professor do filho está associada a uma maior facilidade em compreender o código escolar e a descodificar o que lhe é transmitido na escola e, conseqüentemente, em participar com mais confiança nas reuniões escolares dos filhos.

“(...) A professora como já tem um curso superior, tem uma maneira de falar específica e então já me ajuda... aquelas tais palavras caras, como eu costumo dizer, eu a entende-las. (...) Normalmente nas reuniões a gente ouve e “há...vou estar a perguntar o que é que ela quer dizer, o que é que a aquela palavra quer dizer? E não sei o quê. Não, parece mal perante os outros pais...”. Já me sinto à-vontade, já percebo”
(E34; Sexo feminino; Meio Suburbano; Região LVT)

É de salientar que para os pais que apresentavam dificuldades em estabelecer um diálogo com o professor, o processo de RVCC revelou-se essencial, possibilitando-lhe o desenvolvimento da

capacidade de expressão oral e do seu sentido de auto-confiança que se traduziu numa maior compreensão e envolvimento na vida escolar do filho. Estes dados são concordantes com os resultados da fase alargada do estudo aos pais, em que se inquiriram 356 adultos que tinham concluído o processo de RVCC de nível básico. Quando aplicado o teste de Mann-Whitney para determinar quais as diferenças significativas encontradas após o processo de RVCC tendo em conta a auto-eficácia dos participantes, verificámos que estas se manifestam na frequência com que o adulto fala com o professor ($U(343) = 2.149$ $p=0,032$). Esta é uma das medidas-chave no envolvimento escolar, uma vez que pressupõe uma relação directa com o professor e com a Escola, que é adjuvada pela percepção de auto-eficácia destes pais.

Partindo dos resultados, em que alguns adultos, na fase exploratória, perceberam mudanças na forma como passaram a comunicar com o professor, referindo uma maior capacidade de expressão oral, tendo ainda sido evidente, no estudo alargado, que os pais sentiram mudanças significativas na comunicação com o professor, quisemos saber qual a percepção dos professores sobre esta questão. Através da análise das respostas dos professores, no estudo alargado, constatámos que a 38,46% dos professores *concorda* ou *concorda totalmente* que, após o processo de RVCC, os pais revelam uma maior facilidade em comunicar com o professor do filho, embora 44,67% não se pronuncie claramente sobre mudanças.

Em termos gerais, quer as percepções dos pais na fase exploratória, quer as percepções dos professores na fase alargada do estudo, aparecem, maioritariamente, no sentido de não se verificarem mudanças. Esta percepção de não mudança ou a ausência de percepção, deve-se ao facto de os pais, antes de realizarem o processo de RVCC, já terem facilidade em comunicar com o professor do filho o que impossibilita aos professores perceberem mudanças.

“Naquilo que me foi possível observar, relativamente aos pais que realizaram o processo de RVCC não notei nenhuma alteração no acompanhamento escolar que davam aos seus educandos. Esses pais já acompanhavam bastante o percurso escolar dos filhos e continuaram a fazê-lo como habitualmente. (P212)



No entanto, realça-se o facto de alguns pais e professores terem percepcionado mudanças, o que nos sugere que o processo de RVCC poderá ser uma mais-valia no desenvolvimento da capacidade de comunicação entre pais e professores, desenvolvendo nos pais um maior sentido de auto-confiança.

“A encarregada de educação em causa já era bastante interessada e preocupada com o resultado escolar da sua filha, mas realmente após a sua frequência no curso tornou-se ainda mais aberta e sensibilizada para a aprendizagem da sua educanda.” (P112)

Mudanças no envolvimento: análise global da percepção dos professores

No estudo alargado aos professores, procurámos ainda comparar os dados relativos às modalidades de envolvimento: **i)** acompanhamento escolar em contexto familiar; **ii)** importância e interesse pela escolaridade e **iii)** relação com os professores e a escola.

A tabela 11 mostra uma síntese das respostas dadas aos itens de cada uma das modalidades de envolvimento parental consideradas. Da leitura dos seus dados podemos constatar que é na modalidade *Importância e interesse pela escolaridade* que a percentagem de concordância, entre os professores, sobre alterações nos pais após o processo de RVCC é superior. De notar que é na *Relação com os professores e com a escola* que se nota uma maior percentagem (42,69%) de respostas que reflectem alguma indecisão (*Não concordo nem discordo*).

Tabela 11: Percentagem média das componentes de envolvimento parental

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Acompanhamento escolar em contexto familiar	1,63%	15,62%	39,15%	38,1%	5,50%
Importância e interesse pela escolaridade	1,34%	10,79%	33,69%	44,89%	9,29%
Relação com os professores e a escola	2,67%	18,18%	42,69%	31,62%	4,84%

Os valores médios para as três modalidades de envolvimento estão apresentados na Tabela 12.

Tabela 12: Valores médios para as três modalidades de envolvimento parental

	Média	DP
Acompanhamento escolar em contexto familiar	3,30	0,304
Importância e interesse pela escolaridade	3,50	0,736
Relação com os professores e a escola	3,18	0,762

Numa análise aos dados da tabela 3 podemos constatar que os valores médios obtidos se encontram muito próximos do ponto médio da escala utilizada (3) evidenciando uma grande percentagem de respostas na opção *Não concordo nem discordo*. De qualquer forma, estes valores apresentam algumas oscilações consoante a modalidade de envolvimento considerada. Como podemos constatar é na *Importância e interesse pela escolaridade* que se nota uma média mais elevada ($M=3,5$) e na *Relação com os professores e a escola* que surge a média mais baixa ($M=3,18$). Embora sendo relativamente próximas, a comparação entre as três médias, através de um *t-student* para amostras emparelhadas, mostrou que a diferença entre elas era estatisticamente significativa (ver tabela 13).



Tabela 13: Resultados da comparação entre as três modalidades de envolvimento

Modalidade de Envolvimento	t	gl	p
Importância e interesse pela escolaridade / Acompanhamento escolar em contexto familiar	6,379	336	p<0.001
Relação com os professores e a escola / Importância e interesse pela escolaridade	-11,736	337	p<0.001
Relação com os professores e a escola / Acompanhamento escolar em contexto familiar	-3,711	336	p<0.001

Assim, a percepção de mudança que os professores têm em relação aos pais que frequentaram o processo de RVCC, é superior no que se refere à importância e interesse que estes demonstram pela escolaridade dos seus filhos, seguindo-se o acompanhamento que fazem, em contexto familiar, ao estudo e tarefas escolares. Onde são percebidas, significativamente, menos mudanças é na relação que os pais estabelecem com os professores e a escola.

Parece assim, que os professores percebem, acima de tudo, uma mudança nas expectativas e acompanhamento face à escolaridade em geral e menos em acções específicas, associadas a determinados aspectos como a participação em reuniões ou a realização dos trabalhos de casa. Este indicador parece-nos bastante interessante pois, esta mudança de atitudes e expectativas face à escolaridade poderá ter impactos em diferentes comportamentos de envolvimento, não só em termos imediatos, mas também no futuro e de um modo gradual. Se considerarmos o modelo de Eccles e Harold (1996) este tipo de indicadores, que estão incluídos nas diferentes crenças desenvolvidas pelos pais, são determinantes directos de diferentes práticas de envolvimento e a um nível indirecto têm também implicações sobre o desenvolvimento dos filhos.

O facto de a modalidade onde são percebidas menos mudanças ser a que envolve a relação directa com os professores e a escola leva-nos a equacionar dois tipos de explicações. Por um lado, pode tornar-se mais difícil mudar práticas que estão directamente relacionadas com o seu percurso e historial de contactos menos positivos com a escola e que são factores considerados centrais na relação família/escola (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005). Por outro lado, tal como é referido por diversos autores (Eccles & Harold, 1996; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Hoover-Dempsey & Walker, 2002), os contactos estabelecidos com a escola não dependem só dos pais. As crenças e atitudes dos professores, assim como as acções concretas que estes e a escola desenvolvem, podem levá-los a promover mais contactos e interacções e a interferir na forma como as famílias se sentem.

Sendo assim, parece-nos importante questionar também se na base desta menor percepção de mudança nos contactos com os professores e a escola, não terão interferido também variáveis como o modo como os professores e a escola promoveram o envolvimento dos pais (por exemplo: solicitações, atitudes, interacções, etc.) e a forma como os pais se sentiram face às solicitações feitas e às acções desenvolvidas.

3.2.4. Percepção no envolvimento na escolaridade dos filhos segundo o sexo dos inquiridos

Na fase de alargamento do estudo aos pais, procurámos caracterizar as mudanças percebidas após o processo de RVCC, na forma como os pais e mães interagiam/acompanhavam os seus filhos e se envolviam na vida escolar destes. As mudanças face ao investimento/envolvimento na escolaridade do filho surgem com uma média de 3,04, apontando no sentido de mudanças claras neste domínio.

No sentido de identificar eventuais diferenças no nível de envolvimento na escolaridade dos filhos, analisámos a variável *Sexo*, na fase alargada do estudo aos pais. No que se refere ao envolvimento na vida escolar dos filhos, podemos verificar algumas diferenças, constatando que há um maior envolvimento por parte das mães nas actividades relacionadas com a escolaridade dos filhos (ver tabela 14).



Tabela 14: Envolvimento na escolaridade segundo o sexo dos inquiridos

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão
Costuma ler os recados da escola do seu filho?	Feminino	211	3,95	,223
	Masculino	143	3,69	,686
Com que frequência participa nas reuniões da escola do seu filho?	Feminino	211	3,74	,555
	Masculino	143	3,05	,995
Costuma participar nas actividades desenvolvidas na escola do seu filho?	Feminino	210	3,14	,841
	Masculino	143	2,79	,879
Com que frequência costuma falar com o professor do seu filho?	Feminino	210	3,11	,511
	Masculino	143	2,75	,655

De modo a averiguar a significância destas diferenças, utilizámos o teste de Mann-Whitney. Pudemos constatar que as diferenças eram significativas para todos os indicadores de envolvimento com a escola (Recados – $U(354)=12.831$ $p<0.001$; Reuniões – $U(354)=9.292$ $p<0.001$; Actividades desenvolvidas na escola – $U(354)=11.714$ $p<0.001$; Falar com o professor - $U(353)=10.711$ $p<0.001$). Assim, são as mães que mais frequentemente estabelecem os contactos com o professor e participam nas actividades e reuniões desenvolvidas na escola dos filhos. Estes dados são concordantes com resultados de alguns estudos que indicam que o aumento da escolaridade materna após o nascimento do filho está relacionado com a vivência de experiências de aprendizagem positivas, aumento de competências, conhecimento, desenvolvimento de níveis mais complexos de pensamento e uma modificação nas expectativas acerca da educação dos filhos (Davis-Kean, 2005; Magnuson, Sexton, Davis-Kean & Huston, 2009). No mesmo sentido, Corwyn e Bradley (2002), concluíram que o nível de escolaridade das mães possui uma consistente influência directa sobre os aspectos cognitivos e comportamentais da criança, assim como uma influência indirecta na existência de um ambiente familiar cognitivamente estimulante.

3.2.5. Motivações para realizar o processo de RVCC e mudanças percebidas

No estudo alargado aos pais, procurámos ainda compreender se os pais que referiram que uma das motivações que os levaram a realizar o processo de RVCC foi a possibilidade de auxiliarem melhor o filho no seu percurso escolar, fomos averiguar se existiriam diferenças no que respeita ao envolvimento na escolaridade do seu filho. Dos resultados auferidos, pudemos verificar que, de uma forma geral, os valores médios são bastante elevados, o que demonstra que tanto os pais que se sentiram motivados a realizar o processo de RVCC para poderem ajudar o filho no seu percurso escolar, como aqueles que não consideraram esta uma das suas principais motivações para realizar este processo, revelam um grande envolvimento na escolaridade do filho.

Tabela 15: Mudanças percebidas segundo a motivação de realizar o processo de RVCC para poder ajudar melhor o filho no seu percurso escolar

	Poder auxiliar o filho	N	Média	Desvio-Padrão
Mudança no filho	Sim	159	3,2530	,69441
	Não	195	2,8713	,87079
Mudança no próprio	Sim	159	3,4972	,44905
	Não	196	3,3314	,55593



Para compreender se existiam diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos de pais, foi realizado o teste não-paramétrico de Mann-Whitney. Os resultados obtidos revelam que são os pais que realizaram o processo de RVCC motivados pela vontade de poder auxiliar o filho que consideram sentir maiores mudanças no investimento/envolvimento no processo de escolarização do filho, bem como mudanças nas suas expectativas e desempenho pessoal e profissional. (Mudança face ao filho - $U(355) = -4.360$ $p < 0.001$; Mudança do próprio - $U(356) = -2.714$ $p = 0.007$). Parece, assim, que as expectativas iniciais se confirmam pois acabam por estar mais próximos da escolaridade dos filhos e sentem mudanças evidentes na forma como se envolvem na vida escolar dos filhos.

PARTE 3





O desenvolvimento de competências
de literacia e as transferências
para o contexto familiar



1. O desafio da alfabetização em Portugal

Uma das debilidades estruturais mais graves e persistentes com que Portugal se debate nos dias de hoje relaciona-se com o atraso educativo português, que se manifesta pelos baixos níveis de escolaridade da maioria da população adulta, reforçados por níveis de literacia também eles muito reduzidos (Ávila, 2008a). Esta fraca cultura de literacia empurra a sociedade portuguesa para fora do contexto europeu, sendo esta uma ameaça séria à sustentabilidade económica e social do país (Candeias, 2010).

As diferenças nas taxas de alfabetização entre os países da Europa Ocidental, em particular nas áreas escandinavas e germânicas, e os países do Sul (Portugal, Espanha e Itália meridional) persistem desde há muito tempo e perduram até aos dias de hoje. Já em 1900, as taxas de alfabetização nos países da Europa Ocidental eram superiores a 90%, e nos países do Sul esses valores situavam-se abaixo dos 50 ou mesmo dos 25% (Ávila, 2008b).

Nas zonas marcadas pela reforma protestante, nomeadamente no Norte da Europa, que incentivava e valorizava o acesso directo de todos aos textos religiosos, a generalização social das competências de leitura e de escrita ocorreram desde o século XVI e estiveram, desde cedo, associadas ao modo culturalmente enraizado de encará-las desde o ponto de vista da capacidade efectiva de uso. Por outro lado, nas regiões do Sul da Europa, marcadas pela religião católica, assistiu-se, pelo contrário, a um forte bloqueio ao nível do progresso cultural, o qual passou mesmo, em algumas delas, por uma forte hostilidade ao livro e à escrita (Todd, 1990 cit. por Ávila, 2008b). Acrescente-se, ainda, que para além das características culturais, existem outros factores que condicionaram a generalização da leitura e da escrita no quotidiano nacional, tais como: a existência de diferenças nas dinâmicas económicas associadas à industrialização dos vários países europeus e a condição periférica, do ponto de vista geográfico, de Portugal em relação aos outros países (Candeias, 2010).

A generalização em Portugal da aprendizagem da leitura e da escrita teve lugar só a partir do século XIX, impulsionada pela introdução em todos os países da Europa Ocidental, do ensino formal obrigatório, cujo controlo passou a ser assumido pelo Estado. Este investimento na educação, realizado quer através de medidas orientadas no sentido de introduzir a escolaridade básica obrigatória a um número cada vez maior de pessoas, quer através do desenvolvimento de planos de alfabetização e de educação recorrente, tinha por base a crença de que só através de medidas desta natureza se conseguiria garantir a erradicação progressiva do analfabetismo.

Deste modo, com estes aumentos significativos das taxas de escolarização da população, generalizou-se a convicção de que as consequências do analfabetismo já não afectariam as sociedades industrializadas ou “modernas”, subsistindo apenas nos países subdesenvolvidos ou em grupos minoritários da população, tais como a população idosa e as minorias étnicas (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996).

Esta crença foi contrariada quando países como a França, os Estados Unidos e o Canadá verificaram que, apesar do aumento dos níveis de escolarização da população e da duração da escolaridade obrigatória, uma percentagem significativa de cidadãos apresentava ainda dificuldades na utilização do material escrito, nomeadamente ao nível do domínio da leitura, escrita e cálculo. Esta constatação levou a que se começasse a falar de uma nova forma de analfabetismo, que afectava a população escolarizada e que diminuía a sua capacidade de participação na vida em sociedade (Benavente *et al.*, 1996).

Até à data, o analfabetismo, a par do sucesso/insucesso escolar, era entendido como representativo da eficácia dos sistemas educativos em dotar os indivíduos do domínio da técnica da decifração de informação escrita; no entanto, estes parâmetros de análise não contemplavam a aplicação das competências de leitura e de escrita em actividades do dia-a-dia (Gomes, 2002; 2005).



2. O conceito de Literacia

Assim, de modo a descrever e analisar a componente comunicativa e funcional da linguagem escrita, foi introduzido o conceito de Literacia (Benavente *et al.*, 1996), cuja operacionalização tem como base a existência de múltiplos níveis e tipos de competência de leitura e escrita, escapando desta forma a categorizações dicotómicas, como seja “alfabetizado” e “analfabeto” (Gomes, 2002, 2005).

Dito de outro modo, não é através da atribuição de um nível único de competências ou de conhecimentos que se pode qualificar um indivíduo como “letrado”; existem antes múltiplos níveis e tipos de literacia (Wagner, 2001). A literacia está relacionada não com uma medida arbitrária, cujo propósito é o de categorizar os indivíduos como “letrado” ou “iletrado”, mas de dar conta daquilo que os indivíduos conseguem efectivamente fazer com os materiais escritos e impressos e de como estas competências estão relacionadas com uma variedade de necessidades sociais (Kirsch, 2001).

Kirsch, Jungeblut, Jenkins e Kolstad (1993) definem Literacia como o uso de informação impressa e escrita que permite funcionar em sociedade, atingir objectivos pessoais, bem como desenvolver e potenciar os conhecimentos próprios. *O Estudo Nacional de Literacia* (Benavente *et al.*, 1996) define Literacia como sendo a capacidade de processamento da informação escrita contida em diferentes suportes da vida quotidiana, ou seja, visa “as capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana, (social, profissional, pessoal)” (p.4). Assim, o conceito de Literacia centra-se no uso de competências e não na sua obtenção, pelo que se torna mais clara a distinção entre níveis de literacia e níveis de instrução formal que as pessoas obtêm (e que podem traduzir-se ou não em competências reais).

Existem muitas definições de Literacia – todas elas se relacionam, no seu âmago, com a capacidade de o indivíduo compreender textos impressos e comunicar através da escrita (Wagner, 2001) nas actividades do dia-a-dia, em casa, no trabalho e na comunidade, com vista a alcançar os próprios objectivos e desenvolver o seu conhecimento e potencial de realização (OECD *Statistics of Canada*, 2000).

De modo a poder dar conta dos contextos do dia-a-dia, as definições de Literacia devem ser sensíveis quer aos requisitos baseados nas competências escolares, quer aos contextos não-escolares de uso no quotidiano (Wagner, 2001). A aceitação crescente da importância da aprendizagem ao longo da vida expandiu as perspectivas e exigências dos conceitos de literacia. A Literacia já não é concebida como uma capacidade que é apenas desenvolvida durante os primeiros anos de escola, sendo agora vista como um conjunto de competências, conhecimentos e estratégias que os indivíduos vão construindo ao longo das suas vidas, em vários contextos e através da interacção quer com os seus pares, quer com as comunidades nas quais participam (Kirsch, 2001).

As definições de Literacia têm vindo a mudar ao longo do tempo, paralelamente às mudanças na sociedade, vida e cultura. No mundo em que vivemos, em constante avanço tecnológico, tanto a quantidade como os tipos de materiais escritos está em crescimento. Sendo a Literacia considerada uma competência-chave ou fundamental para lidar com grande parte dos desafios das sociedades contemporâneas (Ávila, 2008b), espera-se, assim, que um número cada vez maior de cidadãos seja capaz de utilizar a informação proveniente destes materiais de maneiras novas e cada vez mais complexas (Kirsch, LaFontaine, McQueen, Mendelowits & Monseur, 2002).

3. Níveis de escolaridade e literacia em Portugal

No que respeita ao caso português, quando observamos os resultados do *Estudo Nacional de Literacia* (Benavente *et al.*, 1996) e do único estudo internacional publicado até à data que estabelece os perfis de literacia dos adultos portugueses, em comparação com outros 21 países da Europa e do mundo (OCDE *Statistics of Canada*, 2000), verificamos que as competências de literacia da maioria ds adultos portugueses são escassas. Com efeito, cerca de 80% da população portuguesa apresenta níveis de literacia considerados insuficientes para ir ao encontro das exigências da sociedade actual nos seus domínios mais elementares.

Comparando os resultados nacionais, verificamos que Portugal, conjuntamente com o Chile, a Polónia e a Eslovénia, pertence ao grupo de países com as pontuações de literacia mais baixas (OCDE *Statistics of Canada*, 2000). A estes resultados



baixos de literacia estão muitas vezes associados baixos níveis de escolaridade. Com efeito em Portugal, cerca de 80% da população com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos não completou o ensino secundário (OCDE *Statistics of Canada*, 2000), e os resultados do mesmo estudo indicam que estes indivíduos obtiveram, em média, uma pontuação nos níveis de literacia mais baixa que os adultos que, nos restantes países, possuem igual nível de instrução.

Apesar de, tal como já foi referido, não existir necessariamente uma correspondência directa entre níveis de literacia e níveis de instrução formal, verifica-se que os níveis de escolarização de uma população tendem a condicionar os níveis de literacia. Deste modo, quanto mais elevados são os níveis de instrução de uma população, maior a probabilidade de que o seu perfil de literacia melhore (Benavente *et al.*, 1996). Esta tendência é confirmada pelos resultados do estudo internacional da OCDE, uma vez que os adultos portugueses com níveis de escolaridade mais elevados obtiveram também resultados de literacia elevados, sendo estes resultados iguais ou superiores aos adultos com níveis de escolarização dos outros países (OCDE *Statistics of Canada*, 2000).

Deste modo, e ainda que seja bastante acentuada, a relação entre níveis de literacia e grau de instrução não é unidireccional, nem de simples sobreposição, podendo haver diferenças não só ao nível dos contextos de aquisição de competências de literacia, sobretudo ao nível escolar, como também relativamente aos contextos de utilização dessas competências ao longo da vida, utilização essa que condiciona a aquisição e manutenção das competências de literacia, as quais se podem desenvolver mas também podem regredir de acordo com o uso que delas é feito (Ávila, 2010).

4. Consequências do défice de literacia

Estes dados são preocupantes, pois estas dificuldades vão-se repercutir não apenas na inserção socioprofissional dos indivíduos, mas também no seu acesso à cultura e à informação e, conseqüentemente, na possibilidade de agirem de forma autónoma, limitando o exercício pleno da sua cidadania.

É reconhecido por todos que adultos que têm problemas de literacia têm maior probabilidade de estar em condição de pobreza e de terem empregos de baixa qualificação do que

aqueles que têm boas competências de literacia (Frater, 1995; Bynner & Parsons, 1997; OECD, 1997; UNESCO, 2005).

Para além da pobreza, os adultos que no mundo actual não sabem ler e escrever têm tendência a ter menos poder social (Barton, 1994), uma vez que as competências de literacia estão relacionadas com o aumento das oportunidades económicas e políticas (Brandt, 2001).

A persistência destes problemas de défice de literacia ao longo da vida adulta tem um impacto negativo não só para o indivíduo (em termos de desemprego e privações), mas também para as suas famílias, para o desempenho escolar dos seus filhos, e para as comunidades onde vivem. Este desfavorecimento social tem implicações muito mais abrangentes se for considerado o facto de que este pode constituir um fenómeno intergeracional (Machin, 2006).

Segundo Cox (2000), existe uma alta probabilidade de que os filhos de adultos que vêm de meios desfavorecidos e possuam baixos níveis de literacia venham eles próprios a ter estas dificuldades, levando em muitos casos a um ciclo de gerações desfavorecidas ao qual pode ser difícil pôr fim. Pesquisas anteriores demonstraram existir uma forte correlação entre baixos níveis de escolarização dos pais e condições pouco favoráveis em casa para apoiar a aprendizagem dos filhos (Connors-Tadros, 1995; Hess & Holloway, 1979; Sticht & McDonald, 1990)

Para Castells (1998 cit. por Gomes, 2002), a problemática da exclusão social e da nova pobreza está irremediavelmente relacionada com a obtenção de determinadas aprendizagens para lidar com a “sociedade da informação”. Num ambiente tecnologicamente avançado e dependente da imprensa, o advento da internet tornou acessíveis vastas quantidades de informação àqueles que são letrados, criando um fosso cada vez maior no acesso à informação entre a população letrada e iletrada (Willenberg, 2005). Assim, a população iletrada é muitas vezes excluída de uma participação plena e significativa na sociedade, estando estes indivíduos em risco enquanto consumidores, trabalhadores e pais (Primavera, 2000).

Por conseguinte, ser letrado é considerado um factor significativo na capacidade de cada indivíduo funcionar com sucesso em sociedade, sendo esta, talvez, a competência mais importante



que o indivíduo pode adquirir (Dorotik & Betzold, 1992; Hess, Holloway, Price & Dickson, 1982). A crescente complexificação das sociedades e o progresso tecnológico acarretam novos problemas e desafios à sociedade. Nos dias de hoje, impõe-se aos cidadãos que estes adquiram, ao longo da sua vida, conhecimentos e competências cada vez mais adaptáveis e transferíveis, de modo a conseguirem enfrentar as exigências e também a beneficiar das potencialidades e oportunidades das sociedades actuais. Assim, a crescente e reconhecida importância do capital humano para o crescimento económico e desenvolvimento social — em conjunto com o interesse público em melhorar o desenvolvimento social e pessoal — fomentaram a necessidade de incrementar oportunidades de aprendizagem para adultos no âmbito de um contexto mais amplo de aprendizagem contínua (OCDE, 2003b).

5. A Educação de Adultos e a literacia na família

O novo enfoque dado pela comunidade científica aos fenómenos sociais que resultam do próprio desenvolvimento da sociedade possibilitou a inovação conceptual e a construção de novos objectos de estudo, e o desenho de estratégias mais adequadas para responder às necessidades da população.

A aprendizagem para adultos assumiu um contorno muito mais significativo na última década, à medida que as economias da OCDE e as sociedades envelhecidas se baseiam cada vez mais no conhecimento. A partir da conferência mundial sobre *Educação para Todos* (WCEFA, 1990) realizada em Jomtien, Tailândia, foi enfatizada a aprendizagem ao longo da vida, tendo este desafio formado a base de muito do interesse internacional na literacia e na Educação de Adultos nos últimos anos (Wagner, 2001).

Como resultado da *5ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*, realizada pela UNESCO, em Hamburgo, no ano de 1997, a educação e formação de adultos passou assim a ser entendida como o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou informais, nos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem o seu conhecimento e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as encaminham numa nova direcção para ir ao encontro das suas próprias necessidades, bem como das sociedades em que se inserem. Tem sido verificado que são inúmeros os benefícios que a

participação em programas de Educação de Adultos representa, não só para o indivíduo (entre os quais se destacam a aquisição de competências básicas de literacia e o aumento da auto-confiança, da eficácia e do envolvimento social) (Larson, 2004), como também para as suas famílias (Tadros, 1997).

Perante o conhecimento actual, decorrente da investigação realizada nos últimos anos, é impossível negar a importância da Educação de Adultos para o desenvolvimento e enriquecimento da literacia em contexto familiar. Tal como Prinsloo (2005) refere, esta perspectiva conduziu à valorização da relação entre literacia dos adultos e das crianças, nomeadamente na forma como os níveis de literacia das crianças são influenciados pelas práticas de literacia familiar. Por outro lado, na literacia das crianças passou-se a considerar a dimensão familiar. Sticht (2007) refere mesmo que a Educação de Adultos pode promover o desenvolvimento da literacia não só num ciclo, mas em múltiplos ciclos de vida, dependendo de quantas crianças e adultos ficam envolvidos. Assim, se o nível de educação dos pais aumenta, isto poderá ter impacto na literacia dos filhos a vários níveis (por exemplo: vocabulário, leitura)

Comings (2004) alerta-nos para um outro aspecto que se prende com as particularidades da Educação de Adultos quando comparada com a educação de crianças e jovens. Uma vez que os adultos escolhem participar e envolvem-se para desenvolverem as suas perícias e competências, o impacto da sua formação poderá ser muito alargado. O grau de autenticidade dos textos e das actividades que desenvolvem nos programas de Educação de Adultos tem efeitos positivos nas mudanças das práticas de literacia fora do programa. Estes efeitos são tanto maiores quanto mais as suas práticas de literacia são incorporadas nos próprios programas de Educação de Adultos. Deste modo, é extremamente actual a preocupação com as relações entre a literacia dos adultos e das crianças, nomeadamente na forma como as práticas de literacia dos adultos na família poderão interferir nas aprendizagens das crianças (Prinsloo, 2005).

As razões que levam os adultos a participarem em programas de Educação de Adultos ou programas intergeracionais de literacia também podem ser um indicador válido da sua importância. Por exemplo, Alamprese (2004) refere que as principais razões para os adultos, no ano 2000 e 2001, participarem no programa *Even*



Start!, que tinha uma componente de Educação de Adultos, era aumentar a sua educação (47%). Os participantes identificaram um conjunto de outras razões relacionadas com o sucesso dos seus filhos, incluindo melhorarem as suas competências parentais (38%), ensinarem melhor os seus filhos (29%) e melhorarem as hipóteses de sucesso escolar dos filhos (31%).

6. O papel da família na literacia

Desde há muitos anos que se estuda o papel da família na educação dos filhos em geral e também no desenvolvimento da literacia das crianças. Este papel tem sido encarado de modo diferente, tendo subjacentes expectativas diferenciadas tal como Wasik e Herrmann (2004) referem. Houve uma fase em que se esperava que os pais ensinassem os seus filhos a ler. Depois segue-se uma época em que é atribuído um papel mais limitado aos pais, sendo estes muitas vezes desencorajados a ensinarem os seus filhos. A educação formal assume nesta época um papel dominante e a escola é considerada o local para ser ensinada a leitura e a escrita. Na época actual, a compreensão do desenvolvimento da literacia implica a valorização dos contextos familiar e comunitário para o desenvolvimento, o que se tem vindo gradualmente a verificar a partir dos anos 60 e 70 (Wasik & Herrman, 2004).

Apesar desta valorização do papel dos pais, os modos como se enquadra e sugere a sua participação são por vezes bastante diferenciados e têm subjacentes perspectivas contrastadas. Neuman (1999a) e Auerbach (1995, 1997) são autoras que têm precisamente procurado enfatizar a existência desta diversidade, apresentando duas abordagens bem distintas. Uma das abordagens considera a participação dos pais como reforço das actividades de literacia tipo escolar, em contexto familiar. As autoras alertam para o facto de esta forma de conceber a literacia familiar, poder conduzir à desvalorização da identidade da criança e da família (Neuman, 1999a). Outra abordagem valoriza o desenvolvimento de práticas de literacia já existentes na família e que possuem um significado natural no contexto familiar/cultural em que são desenvolvidas. Assim,

¹ Programa que apoia projectos de Literacia Familiar que integram: educação infantil; literacia de adultos (nível básico e secundário); educação parental; e actividades de interacção pais/filhos que visam melhorar as competências de literacia dos pais, tornando-os parceiros na educação dos filhos e levando a que as crianças atinjam o seu potencial na aprendizagem.

o contexto social é visto como uma fonte rica que pode apoiar a aprendizagem. Nesta perspectiva, uma intervenção eficaz deveria fazer a ligação entre o que é feito em contexto escolar e o que se passa fora, de modo a que a literacia se possa tornar um instrumento significativo (Auerbach, 1995). Para Neuman (1999a) esta última abordagem caracteriza-se por ser culturalmente sensível (*culturally sensitive approach /culturally responsive instruction*) por respeitar os modos em que a aprendizagem da Literacia e a literacia se tornam socialmente significativos para a vida familiar (Auerbach, 1995).

6.1. Literacia familiar

Decorrente destas abordagens sobre o papel da família no desenvolvimento da literacia, surge, a partir da década de 80, o conceito de *Literacia Familiar*, nomeadamente com os trabalhos de Taylor (1983).

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

Como podemos verificar, a literacia familiar assume-se como algo complexo, que pode ter origens diversas, quer fomentada por membros da família quer por entidades externas. Deste modo, terá também finalidades diversas, podendo responder



a necessidades decorrentes das vivências e particularidades de cada família. Esta complexidade e o carácter multifacetado da literacia familiar levam, por vezes, à construção de concepções e abordagens diferentes. Hannon e Bird (2004) consideram dois grandes tipos de abordagens, um tipo onde a literacia familiar se assume como mais descritivas e cujo objectivo principal é conhecer e, outro tipo de abordagens mais prescritivas, cujo objectivo principal é intervir no âmbito das práticas de literacia. As abordagens mais descritivas surgiram a partir de estudos etnográficos, que procuravam caracterizar as formas de literacia nas famílias (Purcell-Gates, 2004).

É unânime a posição de vários autores ao considerar que Taylor (1983) quando introduz o termo *Literacia Familiar*, se situava numa abordagem descritiva, procurando descrever modos como, em contexto familiar, os diversos membros da família aprendem e usam a literacia nas suas vidas em casa e na comunidade (Auerbach, 1995; Hannon, 1999; Wasik & Herrman, 2004). Nesta linha de pensamento, vários trabalhos foram desenvolvidos por diversos autores que, tal como Taylor (1983, 1995) procuraram identificar práticas, descrever a sua utilização e caracterizar a frequência com que estas eram desenvolvidas em contexto familiar (Anderson & Stokes, 1984; Teale, 1989). Por exemplo, o trabalho de Anderson e Stokes (1984) foi desenvolvido junto de um grupo de famílias culturalmente diversificadas com baixos recursos económicos. Usando uma metodologia que incluía visitas domiciliárias e observação directa, durante cerca de 18 meses, os autores identificaram uma variedade grande de práticas, realçando a diversidade das mesmas entre as várias famílias e permitindo conhecer os seus significados e valor consoante as famílias.

Contudo, tal como referimos anteriormente, o termo *Literacia Familiar* surge também muitas vezes associado a uma concepção mais prescritiva, relacionando-se com muitos programas de intervenção no âmbito da literacia familiar (Crawford & Zygouris-Coe, 2006; Hannon, 1999; Hannon & Bird, 2004; Nutbrown, Hannon & Mogan, 2005; Purcell-Gates, 2004). Alguns destes programas têm sido alvo de críticas pois é considerado que a sua abordagem é centrada no défice, pretendendo desenvolver as mesmas práticas, quaisquer que sejam as características das famílias (Crawford & Zygouris-Coe, 2006). Assim, estas abordagens não valorizam as diferenças entre as famílias nem consideram a pouca pertinência que algumas das práticas

implementadas possam ter para contextos específicos. Contudo, mesmo em programas de intervenção, alguns autores procuram uma abordagem alternativa baseada no défice. Assim, na sua organização consideram as particularidades e as linhas de força que são características das famílias alvo da intervenção (*strenghts based approaches*), procurando valorizar o que estas têm de positivo e as suas rotinas e literacia (Weigel, Martin & Bennett, 2010).

Para Purcell-Gates (2004) um aspecto essencial é considerar-se que existem, em meio familiar, muitas formas de aumentar as competências de literacia das crianças e não uma única forma igual para todos. Este facto é demonstrado por um conjunto de estudos que evidenciaram que, o aumento de conhecimentos das crianças está associado a uma globalidade de práticas de leitura e escrita e à sua diversidade e não a uma prática ou outra específica. Também Johnson (2009) considera que a alternativa às intervenções centradas no défice passa pela valorização dos conhecimentos que as famílias possuem. Contudo, o autor alerta para o cuidado que há que ter na implementação deste tipo de abordagem pois, pode ocorrer o risco das intervenções serem muito superficiais e conseqüentemente pouco eficazes. De resto, esta questão é também levantada por Edwards (2003) considerando que quando existe só uma 'acomodação' a práticas identificadas nas famílias, se poderão defraudar expectativas e necessidades das famílias, ficando-se por uma abordagem unilateral que poderá não proporcionar os recursos necessários aos pais. Mais do que este tipo de abordagem de acomodação será necessário desenvolver actuações de incorporação que, para além do estudo e compreensão das práticas da comunidade, contemplam uma incorporação destas nos currículos das escolas, valorizando-as e apoiando-se nelas para o desenvolvimento de competências de literacia mais avançadas. Deste modo consegue-se uma compreensão mútua dos valores e usos da literacia, como prática cultural das escolas e das famílias (Edwards, 2003).

É nesta linha que é desenvolvido o trabalho de Hannon e colaboradores (1995, 1996, 1998; Nutbrown, Hannon & Mogan, 2005) onde se procuram sistematizar os diferentes contributos das famílias, nunca descurando a necessidade de conhecer as realidades específicas das mesmas, através de visitas domiciliárias e de diálogos e acompanhamento constantes. Estes autores apresentam um modelo onde reflectem sobre os tipos



de abordagem que as intervenções junto das famílias podem assumir. Este sistema ORIM assenta em dois eixos centrais, por um lado as diferentes vias da literacia emergente que podem ser contempladas e por outro lado, os papéis principais que os pais podem assumir. No que se refere às vias de literacia emergente, são consideradas quatro: escrita ambiental, livros, escrita precoce e linguagem oral. A escrita ambiental refere-se a todo o tipo de escrita que rodeia a criança no seu ambiente familiar, tal como avisos, revistas, notas várias, jornais, correio, TV, computador, etc. Os livros existentes em casa são de grande importância quer na sua quantidade, mas também na sua qualidade e diversidade. Desde há vários anos que a investigação tem mostrado a importância das tentativas e utilizações precoces da escrita por parte das crianças. É neste sentido que a escrita é outro elemento introduzido neste sistema (Nutbrown, Hannon & Mogan, 2005). Pelas suas utilizações, apoiada pelos adultos, a criança vai-se apropriando de convenções e clarificando as suas concepções sobre o escrita. Por último, os autores consideram a importância da actuação dos pais no que se refere à linguagem oral. Aqui consideram três aspectos chave para o desenvolvimento da literacia: a leitura de histórias, conversas sobre a literacia e as competências fonológicas (por exemplo: rimas, jogos com palavras).

Tal como referimos, para além das diferentes vias da literacia emergente este sistema ORIM sistematiza os papéis chave que os pais podem assumir, pois estes podem apoiar os seus filhos proporcionando: Oportunidades, Reconhecimento, Interações e Modelos (Hannon, 1995, 1996, 1998; Nutbrown, Hannon & Mogan, 2005).

Clarificando melhor as influências dos pais nas experiências de literacia dos filhos, Hannon e colaboradores (1995, 1996, 1998; Nutbrown, Hannon & Mogan, 2005), especificam o que se pode contemplar em cada um destes papéis. Quanto às *Oportunidades* de aprendizagem, referem-se aos materiais

escritos que existem em casa, aos contactos com os escritos do meio e à ajuda na sua interpretação; na leitura de histórias, revistas ou notícias dos jornais, ou mesmo nas idas à biblioteca. As conversas, jogos de palavras, rimas e canções são outro tipo importante de oportunidades para o desenvolvimento da criança. Os pais podem ainda proporcionar um estímulo importante no *Reconhecimento* e valorização dos avanços que as crianças vão fazendo. A percepção dos avanços efectivos, assim como a constatação desses avanços, são essenciais. Este reconhecimento pode passar pelo afixar dos trabalhos dos filhos, por um incentivo ou mesmo o contar aos outros membros da família o que a criança fez ou conseguiu.

A *Interação* entre pais e filhos em torno da linguagem escrita em situações do dia-a-dia, é outro aspecto importante. As suas orientações, explicações e apoios são essenciais em toda a mediação dos contactos da criança com a linguagem escrita quer em situações mais estruturadas quer em momentos mais lúdicos ou informais. Os pais podem ser importantes *Modelos* de como e quando utilizar a linguagem escrita (por exemplo lendo uma receita, um livro, uma carta, o jornal, listas de compras). Paralelamente são modelos sobre como valorizar e tirar prazer das actividades de literacia. Assim, o serem modelos ultrapassa bastante o serem vistos a desenvolver determinadas actividades, já que estão subjacentes não só a funcionalidade e a utilidade dessas mesmas actividades, como também os afectos e os sentimentos a elas associados.

Segundo Nutbrown, Hannon e Mogan (2005), uma análise da literacia familiar, nomeadamente em situações de intervenção, tendo como base o referencial ORIM (figura 8), permite uma actuação diversificada consoante as necessidades e características das famílias e os objectivos de cada momento da intervenção. Na figura está representada a matriz que combina as formas de literacia com os papéis dos pais apresentados anteriormente.

Figura 8: Referencial ORIM de acordo com Nutbrown, Hannon e Mogan (2005)

	Escrita Envolvente	Livros	Escrita	Linguagem Oral
Oportunidades				
Reconhecimento				
Interações				
Modelos				



Cada célula refere-se a uma área onde o trabalho pode ser desenvolvido com as famílias, para potenciar o seu apoio à literacia dos filhos (Nutbrown, Hannon & Mogan, 2005). Por exemplo, a primeira célula refere-se às oportunidades para o envolvimento com escrita que existe no seu ambiente, quer no lar (por exemplo: embalagens, jogos) quer na comunidade (por exemplo: sinais, cartazes). Este referencial tem sido utilizado em vários programas com pais desenvolvidos em diversos países tendo uma especial incidência no Reino Unido.

6.2. Programas de literacia familiar

Segundo Hannon (1999) o risco dos programas de intervenção em literacia familiar recai no facto de, por vezes ignorarem e não procurarem conhecer as diferentes realidades de literacia familiar. Programas ajustados, não se devem centrar em intervenções demasiado prescritivas mas sim em intervenções em que as famílias participem activamente e que promovam o seu *empowerment* já que as acções estão em sintonia com as necessidades e particularidades sociais e culturais das famílias. Este *empowerment* refere-se também às relações pais-filhos (Swick, 2009). Neste sentido, Swick (2009) considera quatro condições para um programa ser de qualidade. Primeiro, deve ser centrado na família e para isso deve focar-se em promover a literacia em toda a família apoiando-se nos seus recursos e actividades de literacia. Para além disso, não devem ser esporádicos e devem ter uma duração tal que permita que as famílias sejam suficientemente apoiadas. Os programas de qualidade também são flexíveis nas estratégias e na sua estrutura para se adaptarem às diferentes necessidades das famílias. Por último, devem desenvolver parcerias fortes na comunidade, que facilitarão não só a sua implementação mas também uma continuidade dos benefícios.

Os programas de literacia familiar são, muitas vezes, programas intergeracionais que procuram melhorar o funcionamento das famílias ao melhorarem as competências de literacia das crianças e dos adultos da família (Loningam, 2004). As intervenções são diversificadas podendo recair sobre pais e filhos isoladamente, mas também tornar os pais como parceiros no desenvolvimento da literacia dos seus filhos. Por exemplo, uma intervenção independente pode contemplar a participação dos pais num programa de Educação de Adultos para obterem a equivalência a determinado nível de ensino e onde as crianças

são acompanhadas num outro programa com actividades de literacia para desenvolverem as suas competências neste domínio (Loningam, 2004). Pretende-se, assim, que a intervenção por estas duas vias seja mais eficaz. Outro tipo de intervenções direcciona-se para sensibilizar e capacitar os pais para desempenharem um papel activo no desenvolvimento da literacia dos seus filhos. Por vezes os programas desenvolvem em simultâneo tanto abordagens independentes como em parceria. Segundo Loningam (2004), a avaliação de programas mostrou que, quando estes se centravam muito na melhoria do *background* familiar e pouco nas competências de literacia, o seu impacto nas crianças não era significativo face a um grupo de controlo. Conclui o autor que, ajudar os pais a criarem ambientes de literacia mais ricos deve ser um objectivo nas intervenções e esse apoio deve direccionar-se para o uso de oportunidades de aprendizagem nas ocorrências do dia-a-dia mais do que intervenções muito didácticas. Esta conclusão coincide com a perspectiva de Purcell-Gates (2004) ao afirmar que se tem que mudar a ideia que os pais têm de que a única forma de ajudarem os seus filhos é desenvolverem tarefas tipo escolar. Embora estas actividades sejam úteis, elas não explicam todo o sucesso das crianças que provêm de ambientes familiares ricos em literacia comparativamente com as de ambientes pobres em literacia. É então importante considerar as *multiliteracias da vida* e a forma como estas interagem e se modulam entre si e àqueles que as utilizam (Gairney, 2005).

Sobre a abrangência do papel dos pais Connors (1996), partindo da reflexão de alguns autores, avança com alguns factores que poderão explicar como é que os pais que participam em programas vão influenciar o desenvolvimento dos seus filhos. Por um lado, as suas crenças sobre a importância da educação aumentam, comunicando assim, aos seus filhos uma atitude mais positiva. Por outro lado, se aprendem coisas concretas que influenciam as suas práticas parentais no suporte a dar aos filhos, poderão desenvolvê-las mais frequentemente. Por último, se os pais se envolverem mais em actividades de literacia, os filhos ficarão mais expostos a modelos de literacia e a oportunidades para desenvolverem práticas em conjunto com os pais.



7. Família e literacia

7.1. Características das famílias e práticas de literacia

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

Tal como referimos, estas crenças são construídas a partir das vivências pessoais, sendo consequentemente condicionadas por múltiplos factores associados às suas experiências, como por exemplo, os níveis de literacia. DeBaryshe, Binder e Buell (2000) verificaram diferenças nas crenças de pais com níveis de literacia contrastados. Também Lynch (2006) aponta para a existência de uma associação significativa entre o nível de literacia dos pais e as suas crenças sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita e sobre seu papel neste processo. Em termos gerais, os pais que completaram o ensino pós-secundário apresentavam crenças mais holísticas sobre como é que a criança aprende a ler e a escrever do que pais com habilitações mais baixas. Por sua vez as suas crenças apareciam relacionadas com práticas de literacia em ambiente familiar com características diferentes podendo estas ser mais direccionadas para actividades de ensino directo ou actividades mais funcionais e integradas na vida e rotinas quotidianas.

Para além dos níveis de literacia dos pais e das crenças existe um conjunto de outros factores que têm sido identificados como importantes nas acções parentais em torno da literacia e também nas aquisições e usos da literacia dos seus filhos. Wasik e Hendrickson (no prelo, cit. Wasik & Herrman, 2004) sistematizam um conjunto de factores num modelo que considera

que as influências podem ser consideradas em quatro vertentes distintas: **i)** características dos pais, sendo estas relativas à sua cultura, etnia, estatuto socioeconómico e também às suas crenças; **ii)** características das crianças, considerando-se aqui aspectos como o seu envolvimento, domínio da linguagem, desenvolvimento cognitivo, saúde, comportamentos sociais e motivação; **iii)** relações pais-criança, pois a qualidade das interações desenvolvidas é determinante para os resultados atingidos e **iv)** recursos no ambiente familiar, pois estes poderão determinar as oportunidades para o envolvimento e as interações em torno da literacia.

A complexidade das influências e da importância dos recursos e dinâmicas familiares também transparece no modelo apresentado por Weigel, Martin e Bennett (2010). Este modelo realça um outro aspecto importante relativo às rotinas familiares (por exemplo: alimentares, conversas). Estas apareceram como predictoras das actividades partilhadas de literacia na família. Por sua vez, quanto mais actividades mais conhecimentos de literacia as crianças possuíam e maior o seu interesse pela leitura.

7.2. Literacia familiar e competências de literacia das crianças

Tal como verificámos anteriormente, existem diferentes factores que podem condicionar e orientar os ambientes e as práticas de literacia na família. Uma preocupação em termos de investigação tem sido caracterizar de que modo, estes ambientes e práticas podem interferir com o desenvolvimento da literacia das crianças (Hammer, Farkas & Maczuga, 2010). Kirby e Hogan (2008) consideram que os ambientes de literacia podem contribuir para o desenvolvimento da literacia das crianças pelo menos por três razões. Primeiro porque ao expor-se a criança a livros e a adultos a lerem pode estabelecer-se uma cultura da leitura na qual as competências em leitura são desejáveis e valorizadas. Segundo, os ambientes familiares, através de actividades e interações em torno da literacia e da linguagem podem contribuir para o desenvolvimento de um conjunto de competências ao nível do processamento fonológico. Por último, os ambientes familiares podem proporcionar às crianças um conjunto de competências básicas de literacia, como o reconhecimento de letras, de palavras, decifração, etc.

Loningan (2004) faz um levantamento alargado de estudos que analisam as relações entre as características e práticas de literacia nos ambientes familiares e os conhecimentos



das crianças. Constata diferenças decorrentes de práticas de literacia diversificadas.

No estudo de Kirby e Hogan (2008) com crianças do 1.º ano de escolaridade e respectivos pais constatou-se que os lares de bons e fracos leitores diferiam em muitos aspectos tais como o número de livros e as práticas de literacia familiar.

Purcell-Gates (2001) reflectindo sobre alguns dos trabalhos desenvolvidos neste domínio é peremptória em concluir sobre a influência clara das práticas de literacia familiar nos conhecimentos emergentes de literacia das crianças, sendo esta diversificada pois passa pela compreensão dos princípios de organização da linguagem escrita, mas também das formas e usos deste. Por sua vez, Reese, Sparks e Leyva (2010), através do levantamento de vários estudos, analisam o efeito de intervenção dos pais nas competências de linguagem e literacia dos filhos em idade pré-escolar. Concluem que diferentes tipos de intervenções (leitura de histórias, conversa, escrita) podem ser eficazes para melhorar a linguagem e a literacia emergente das crianças. As competências desenvolvidas parecem estar muito associadas ao tipo de intervenção desenvolvido. Baker, Sonnenschein, Serpell, Fernandez-Fein e Scher (1994) e Sonnenschein, Brody e Munstreman (1996), partem também da análise de um número alargado de estudos, procurando identificar os diversos factores do ambiente familiar, que surgiram associados a resultados positivos em leitura, por parte das crianças. Consideram que existem 10 características comuns associadas a melhores resultados em leitura, que reenviam quer para materiais e oportunidades proporcionadas, quer para as interacções desenvolvidas. Assim, no que se refere às oportunidades e materiais referem a acessibilidade dos livros, a existência de muito material escrito para adultos (por exemplo: jornais, revistas, livros, etc.), as crianças frequentarem a biblioteca e requisitarem livros amiúde, as crianças verem habitualmente os adultos a ler e proporcionarem-se espaços e oportunidades para estas lerem. Nas interacções desenvolvidas são destacados os indicadores que reenviam para os encorajamentos e apoios proporcionados pelos pais, a leitura regular para as crianças, as atitudes positivas dos pais face à leitura, as crianças e os adultos envolverem-se em conversas frequentes, e os pais saírem com frequência com os filhos.

O trabalho de Jordan, Snow e Porche (2000), com crianças de idade pré-escolar, também aponta para alguns elementos interessantes. A análise das relações entre as Actividades Familiares de Literacia, o Ambiente de Literacia Familiar e os

resultados das crianças, permitiu verificar que as actividades e as características do ambiente familiar de literacia pareciam pois, estar relacionadas, não só com conhecimentos e realizações directamente relacionados com a linguagem escrita, mas também com alguns aspectos relacionados mais especificamente com a linguagem oral.

Elliot e Hewison (1994) constataram que apesar da quantidade de material escrito (por exemplo livros, revistas, jornais), estar bastante correlacionado com a *performance* em leitura, não tinha um valor preditivo tão elevado como as interacção durante sessões de leitura conjunta. Este trabalho realça com especial destaque que, para além dos aspectos quantitativos (por exemplo: frequências, quantidade de materiais), são importantes as características das interacções que se estabelecem.

7.3. Diferentes práticas diferentes competências

Alguns autores, com os seus trabalhos de investigação, alertam para o facto de que a diversidade de práticas de literacia poderá ser muito importante, pois diferentes tipos de práticas poderão conduzir ao desenvolvimento de competências de literacia diferenciadas. Sonnenschein *et al.* (1996) procuraram, através de diários e entrevistas, caracterizar as práticas de literacia da família e tentaram avaliar as concepções e conceitos sobre linguagem escrita das crianças, nos dois anos anteriores à sua entrada na escola (Jardim de Infância – JI e Pré-primária – PP). Os resultados encontrados evidenciaram que o viver numa família com uma visão sobre a literacia mais orientada para o Entretimento estava correlacionado com o desenvolvimento de competências várias de literacia. Uma análise de regressão enfatizou ainda mais a importância de uma abordagem orientada para o Entretimento pois esta mostrou-se como o melhor preditor das competências de escrita e narrativa.

Sénechal e LeFévre (2001) desenvolveram um estudo longitudinal alargado, com o objectivo de analisar eventuais relações entre práticas de literacia e competências das crianças. Partindo de uma amostra de crianças de Jardim-de-infância, analisaram as competências de literacia das crianças em função das práticas de literacia familiar. Estas foram analisadas em função de dois parâmetros: práticas de ensino e práticas de leitura de histórias. A partir dos resultados os autores concluíram sobre a importância destes dois tipos de práticas, tendo estas efeitos sobre competências diferentes em momentos diferentes do



desenvolvimento e aquisição da literacia. Esta diferenciação, e também uma grande complexificação no tipo de relações estabelecidas, são igualmente realçadas pelas mesmas autoras quando verificam que as ligações identificadas nem sempre eram directas surgindo, por vezes, mediadas por outros aspectos (Sénéchal & LeFèvre, 2002).

Esta diferenciação na influência das práticas de literacia também foi verificada por Mata (2006) num estudo com famílias portuguesas, onde constatou que globalmente as práticas de literacia familiar, no seu conjunto, não apareciam associadas aos conhecimentos emergentes. Contudo, as práticas mais lúdicas direccionadas para a leitura de histórias, estavam associadas às conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita. Assim, era entre as famílias onde se liam mais histórias, que se encontravam as crianças com conhecimentos emergentes de literacia mais evoluídos.

Um trabalho mais recente desenvolvido em Portugal (Mata e Pacheco, 2009), para além de confirmar este impacto diferenciado de diferentes tipos de práticas, permitiu clarificar melhor essa diferenciação não só quanto ao tipo de práticas, como quanto aos diferentes conhecimentos emergentes de literacia que poderão ser potenciados.

Os participantes neste estudo foram 195 crianças a frequentar o último ano da educação pré-escolar e os respectivos pais, sendo o estatuto sociocultural das famílias diversificado. As práticas de literacia familiar foram caracterizadas através de um questionário passado aos pais, onde se procurava saber a frequência de ocorrência de três tipos de práticas de leitura e de escrita: Entretenimento, Dia-a-dia e Treino. Os conhecimentos emergentes de literacia das crianças foram caracterizados quanto à funcionalidade da linguagem escrita e ao nível das conceptualizações sobre o funcionamento da linguagem escrita.

Os resultados deste estudo mostraram que as práticas de Treino eram as desenvolvidas com mais frequência e as do Dia-a-dia as menos frequentes nos ambientes familiares analisados. Quando se procuraram identificar associações entre os diferentes tipos de práticas de literacia familiar e os conhecimentos emergentes de literacia das crianças estas mostraram-se diferenciadas.

Tanto as práticas do Dia-a-dia como as de Entretenimento se mostraram positivamente associadas não só com a percepção da funcionalidade da linguagem escrita como também com as conceptualizações infantis sobre a escrita. Estes resultados mostram deste modo que existe uma tendência para que, quanto mais os pais desenvolverem este tipo de práticas,

melhores serão os conhecimentos das crianças relativamente à funcionalidade da linguagem escrita e mais elevado será o seu nível conceptual sobre o funcionamento da linguagem escrita. Por outro lado, não foram encontradas quaisquer associações significativas com as práticas de Treino, apontando no sentido de que um maior ou menor desenvolvimento deste tipo de práticas parece não estar associado aos indicadores de literacia emergente considerados (Mata e Pacheco, 2009).

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

8. O desenvolvimento de competências de literacia e as transferências para o contexto familiar

O atraso educativo da população portuguesa constitui um dos maiores e mais persistentes défices estruturais do país. Este atraso revela-se pelos baixos níveis de escolarização da grande maioria da população e ainda mais reduzidos níveis de literacia.

Os défices de literacia apresentam-se como um dos principais obstáculos à vida dos cidadãos, limitando as suas possibilidades de agir de forma autónoma e de desempenhar o exercício pleno da sua cidadania, e das suas famílias, uma vez que os baixos níveis de literacia e as dificuldades a eles associadas se perpetuam pelas gerações vindouras, representando, muitas vezes, um fenómeno intergeracional.

Com o objectivo de colmatar este défice de escolarização e os baixos níveis de literacia a ele associados foi implementado, no âmbito da Educação de Adultos, o programa Iniciativa Novas Oportunidades, do qual faz parte, entre outros, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Espera-se que este processo educativo permita aos adultos desenvolver uma maior capacidade de adaptação aos desafios impostos pelas sociedades actuais, possibilitando-lhes deste modo o acesso a melhores condições nas várias esferas das suas vidas. Neste sentido, e sabendo que no processo de RVCC os adultos mobilizam e desenvolvem as suas competências de literacia, procurou-se conhecer os hábitos de leitura e escrita dos inquiridos, com vista a compreender de que modo a reintrodução da leitura e da escrita no seu quotidiano, através deste processo educativo, promoveu o desenvolvimento de hábitos de literacia nesta população e facilitou o desenvolvimento da literacia familiar.

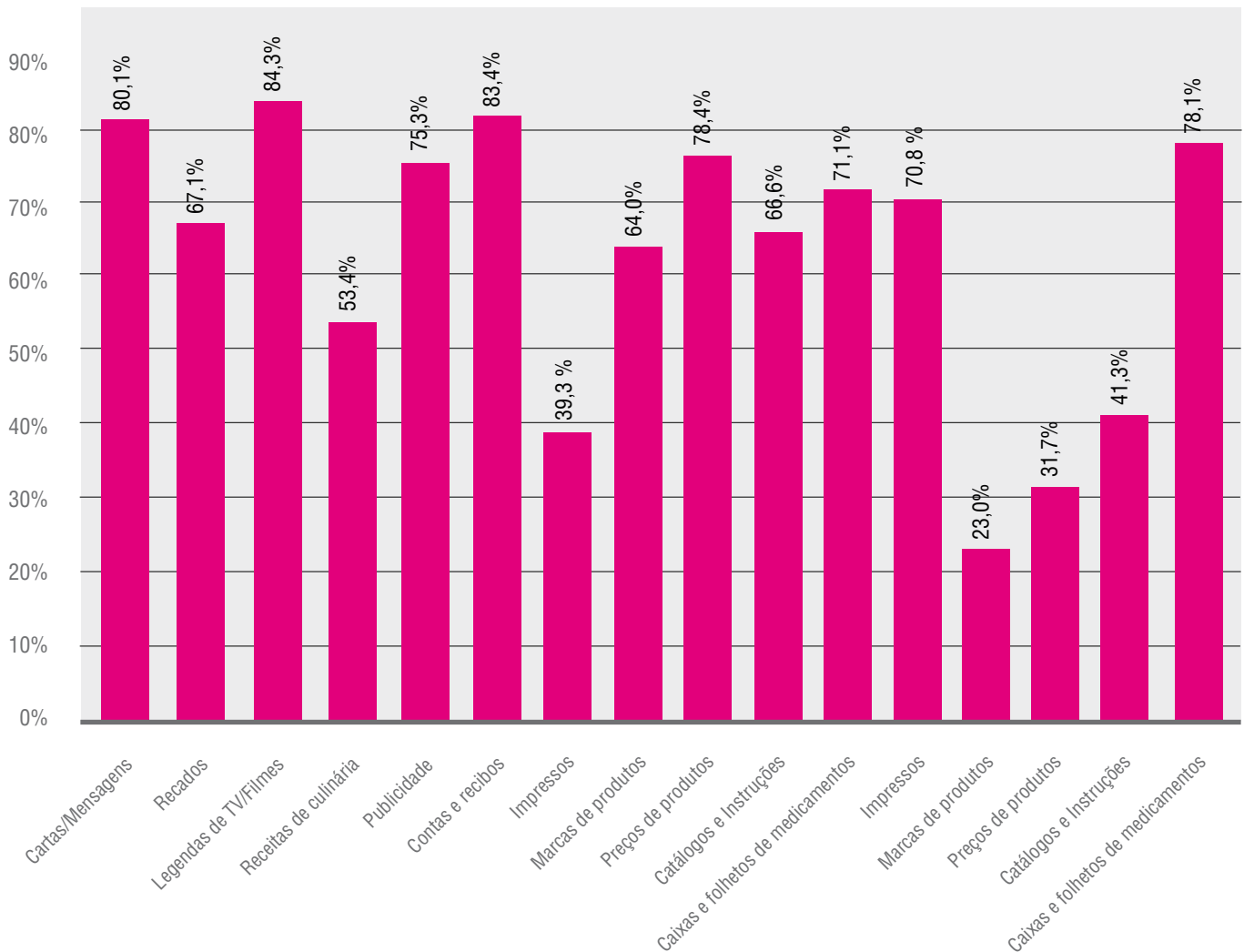


8.1. A leitura e a escrita no quotidiano

Nos dias de hoje, são inúmeras e incontornáveis as circunstâncias do quotidiano às quais é necessário dar resposta e que exigem dos indivíduos a capacidade de mobilizar as competências básicas de leitura e escrita. Neste sentido, e considerando que “a análise das competências de literacia de uma população remete para o conjunto de situações do quotidiano que requerem o processamento de informação escrita” (Benavente *et al.*, 1996, p.45), procurámos avaliar os tipos de leitura e de escrita que os inquiridos realizam habitualmente, bem como a frequência deste uso, tanto nos entrevistados que participaram na fase exploratória do estudo, como nos inquiridos do estudo alargado. Os resultados auferidos nos questionários do estudo alargado

dão a indicação de que a literacia está presente na vida de uma parte assinalável dos participantes deste estudo, em actividades quer de carácter utilitário, quer de carácter lúdico. Várias situações utilitárias do dia-a-dia foram referidas por uma grande maioria dos participantes como fazendo parte das suas práticas de leitura e escrita, o que nos permite dar conta da grande diversidade de práticas utilizadas por estes adultos. As legendas de TV/filmes (84,3%) apresentam-se como o tipo de leitura mais referenciado pelos inquiridos, seguindo-se as contas e recibos (83,4%) e as cartas/mensagens (80,1%). As práticas de leitura que são referidas por menos de metade dos inquiridos consistem na leitura de impressos, horários de transportes, gráficos/esquemas e formulários/orçamentos (ver figura 9).

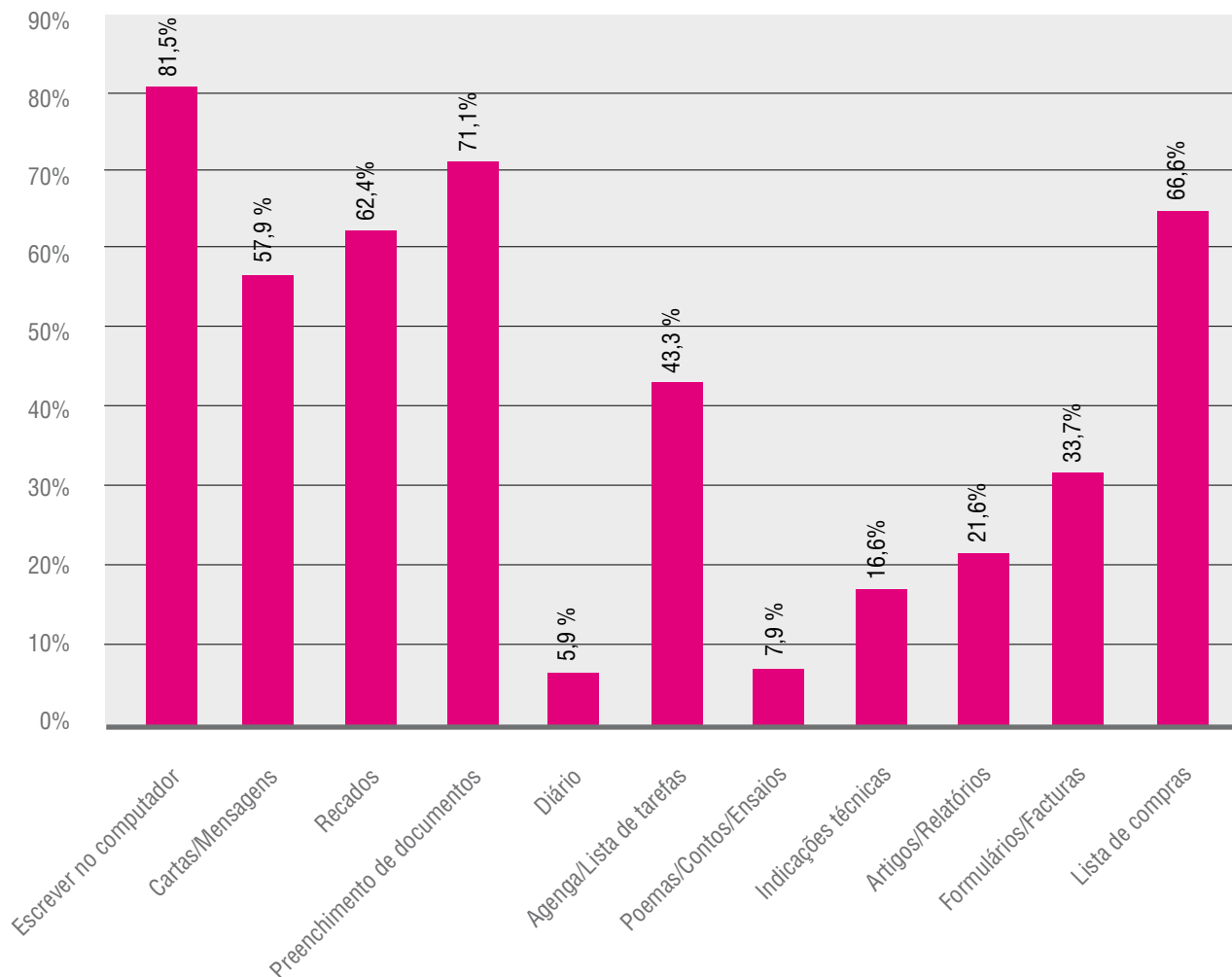
Figura 9: Leituras que os inquiridos realizam habitualmente





Na especificação das práticas de escrita realizadas pelos inquiridos na fase alargada do estudo, verifica-se uma grande diversidade de frequências relativamente aos diversos tipos de escrita. Mais de metade dos participantes indicam que escrevem no computador (81,5%), preenchem documentos (71,1%) e escrevem recados (62,4%) de forma habitual, o que significa que as práticas de escrita que realizam são sobretudo de carácter utilitário. Em contraste, surgem as práticas de escrita de carácter lúdico, referenciadas por uma percentagem substancialmente inferior de sujeitos, como é o caso do diário (5,9%) e dos poemas/contos/ensaios (7,9%) (ver figura 10).

Figura 10: Práticas de escrita que os indivíduos realizam habitualmente



Relativamente à regularidade com que os participantes escrevem no seu dia-a-dia, a maioria (54,5%) dos inquiridos na fase alargada do estudo refere escrever praticamente todos os dias e 20,5% refere escrever algumas vezes por semana. A presença regular de práticas de escrita no quotidiano destes adultos pode ser ilustrada pelo seguinte excerto obtido nas entrevistas da fase exploratória do estudo.

“(...) todos os dias tenho de fazer relatórios, todos os dias tenho e-mails, todos os dias tenho que ler e escrever.”
(E19; Sexo masculino; Meio Rural; Região Centro)



Apesar de se verificar que a maioria dos inquiridos refere ter hábitos de escrita regulares, destacam-se ainda aqueles que mencionam que apenas escrevem algumas vezes por mês (14%) e aqueles que, mesmo tendo frequentado um processo de Educação de Adultos, referem que raramente (9,3%) ou nunca (0,6%) o fazem.

Quando analisadas especificamente as práticas de leitura de jornais e revistas, verifica-se que também estas constituem uma prática regular no quotidiano destes sujeitos. No que respeita à leitura de revistas, 44,9% dos inquiridos referem fazê-lo todos os dias ou algumas vezes por semana. Quanto aos jornais, a sua leitura é realizada com essa regularidade por 67,4% dos participantes.

“Todos os dias eu faço a leitura, seja de jornais, artigos, revistas, dou uma vista de olhos em tudo, em tudo o que seja artigo, desde política, cultura geral ou desporto, notícias internacionais, para saber como é que o mundo está (...)”

(E22; Sexo masculino; Meio Rural; Região Norte)

Contudo, há que referir que uma percentagem assinalável dos participantes referiu que raramente ou nunca lê jornais (12,6%) ou revistas (16,2%).

“Não costumo ler nem jornais nem revistas nem nada assim. Tenho por necessidade ver o noticiário para, efectivamente, estar informado. Agora, mais do que isso não.”

(E8; Sexo masculino; Meio Urbano; Região Centro)

Quando inquiridos acerca da importância atribuída à leitura no seu quotidiano, observou-se que a maioria (87,5%) dos indivíduos entrevistados na fase exploratória deste estudo considera a leitura uma tarefa importante, sendo os contextos de lazer e de trabalho os que surgem com maior incidência nas suas respostas.

“Leio. (...) No serviço (...) porque tenho que estar sempre bastante informada, tenho que estar sempre a ler as novas leis, toda a documentação (...) acho que é muito importante.”

(E2; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Centro)

“O que leio é muito ligado ao meu trabalho... são livros mais técnicos, que hoje em dia entendo, percebo muito melhor a leitura que faço, é muito mais fácil chegar ao objectivo daquilo que estou a ler.”

(E19; Sexo masculino; Meio Rural; Região Centro)

“(...) durante a semana digamos que essencialmente jornais e correio electrónico (...) Ao fim-de-semana sempre que tenho um bocadinho e estou em casa, opto por não ligar a televisão e ter algum sossego e, aí sim, dedico-me mais à leitura.”

(E3; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Centro)

“Sim. E gosto de, antes de ir para a cama, vou ler para relaxar... seja o que for. (...) É. Sempre li, já em nova também era, mas agora muito mais, agora já leio outro tipo de livros, já me desperta a atenção a leitura, já não acho aquilo cansativo.”

(E16; Sexo feminino; Meio Rural; Região Centro)

Sabendo que a literacia se relaciona com a capacidade de o indivíduo compreender textos impressos e comunicar através da escrita nas actividades do dia-a-dia, tanto em casa como no trabalho e na comunidade (Wagner, 2001), a informação de que a maioria dos inquiridos da nossa amostra refere ter hábitos de literacia e que estes surgem em variadíssimos contextos do seu quotidiano leva-nos a crer que estes adultos têm conhecimentos e competências que lhes permitem responder e lidar com as exigências e os desafios da nossa sociedade. A importância dos hábitos de literacia para a vida em sociedade é demonstrada pelos entrevistados na fase exploratória do estudo.



“(...) Porque todos temos que saber ler, todos temos que saber escrever, porque uma pessoa que não saiba ler nem escrever é um analfabeto (...) Hoje em dia quem não souber ler nem escrever não sabe ir para lado nenhum, não consegue tirar uma carta de condução, não sabe ir ao médico... eu vejo pela minha avó, a minha avó não sabe ler nem escrever e não vai sozinha para lado nenhum, não se safa em nada.”

(E28; Sexo masculino; Meio Rural; Região Norte)

8.2. A leitura do livro

O livro tem sido considerado como um dos principais símbolos definidores da nossa cultura, constituindo-se como uma das características definidoras das civilizações desenvolvidas e sendo identificado com a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem. O aparecimento do livro e a sua posterior difusão a grande parte da população trouxe entretenimento, educação, mudança política e desenvolvimento espiritual ou intelectual a milhões de pessoas ao longo dos séculos (Pearson, 2008).

O livro é um meio de comunicação muito importante no processo de crescimento intelectual do indivíduo, pois ao ler um livro, evoluímos pessoalmente, desenvolvendo a nossa capacidade crítica e criativa. Os benefícios de ler livros são inúmeros; comumente, considera-se que a leitura de livros permite aumentar a cultura geral e estimular a concentração, a criatividade e imaginação, o pensamento analítico, possibilitando ainda o aumento de vocabulário e uma maior capacidade de raciocínio e de comunicação de ideias. Alguns destes benefícios são referidos pelos inquiridos na fase exploratória deste estudo como motivo para a leitura:

“Acho que é muito importante ter hábitos de leitura para nos ajudar a falar e a escrever melhor, fora que um livro desenvolve a nossa imaginação e relaxa bastante.”

(E6; Sexo masculino; Meio Urbano; Região Centro)

“(...) ler é um passatempo (...) neste último livro que li, eu aprendi muita coisa, aprendi uma cultura de um outro país, do princípio ao fim, que não conhecia, que não imaginava... as pessoas falam de estarem a ler porque gostam, porque é um passatempo... aprendem, estão a aprender.”

(E30; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Norte)

“Porque nós ao ler estamos a adquirir conhecimentos, estamos sempre a aprender na leitura.”

(E25; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Norte)

Por se considerar que o livro é um dos materiais escritos mais completos e com maiores potencialidades no desenvolvimento intelectual do indivíduo, procurámos no estudo alargado aprofundar este tema questionando os inquiridos sobre a frequência com que lêem livros e sobre se estariam, no momento da recolha dos dados, a ler algum, tentando ainda identificar qual o tipo de livro.

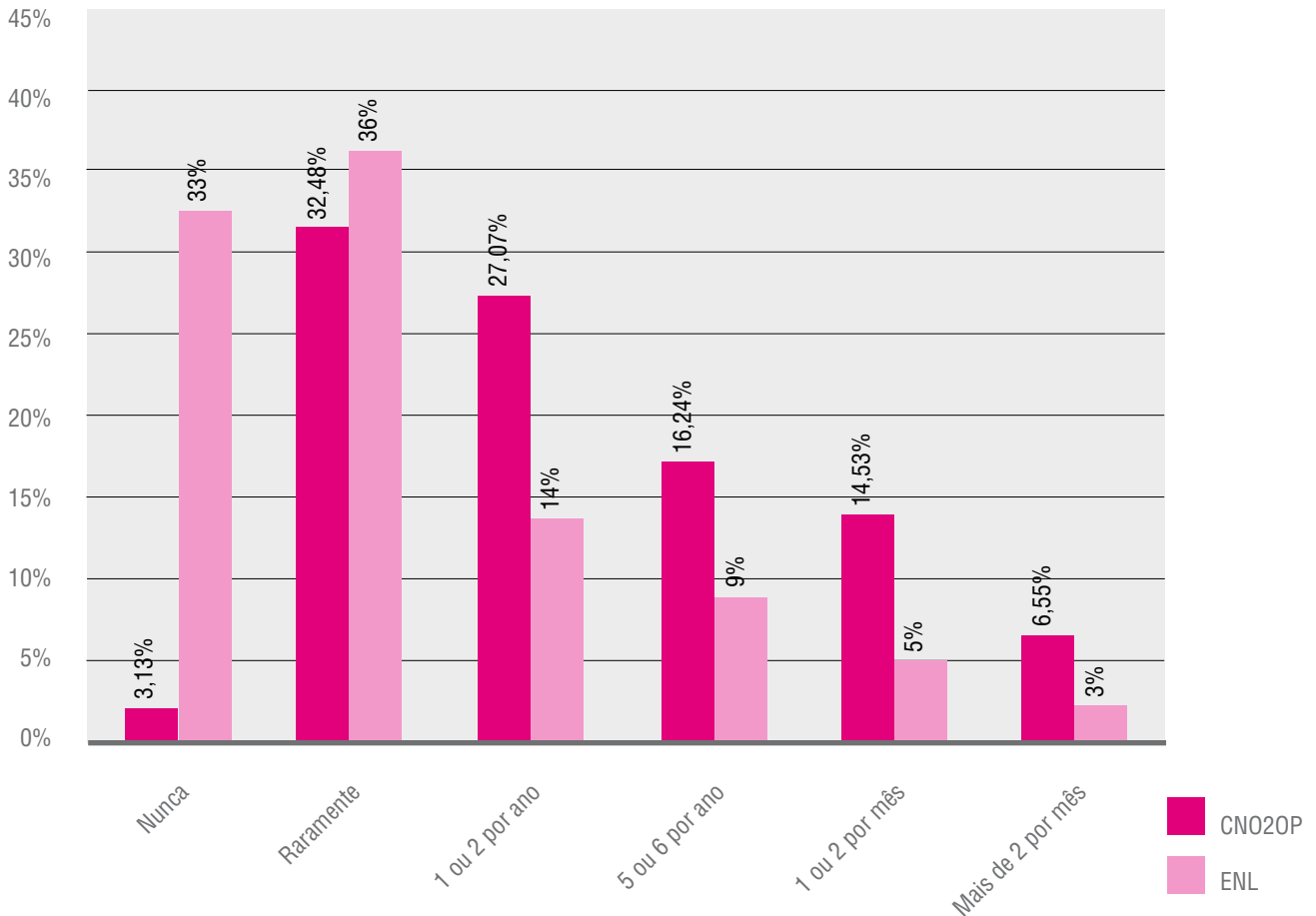
A partir da análise destes resultados, constatámos que 37,32% dos inquiridos declara ler livros com regularidade, lendo pelo menos cerca de cinco a seis livros por ano. Contudo, é de realçar que uma percentagem assinalável de sujeitos (35,61%) refere que raramente ou nunca lê livros, o que demonstra que uma parte importante dos adultos que constituem a amostra não tem hábitos de leitura de livros.

É interessante comparar estes dados com os resultados do *Estudo Nacional de Literacia* (ENL) (Benavente *et al.*, 1996), no qual se verifica que, na auto-avaliação que a população portuguesa entre os 15 e os 65 anos faz das suas práticas de leitura, apenas 17% refere ter hábitos regulares de leitura de livros pois lê cinco ou mais livros por ano. Observa-se, deste modo, que, em comparação com o ENL, no presente estudo a percentagem de adultos que refere ter hábitos regulares de leitura de livros é substancialmente superior (37,32%) (ver figura 11).



Estes resultados são ainda mais relevantes se tivermos em conta que, segundo os resultados do ENL realizado por Benavente *et al.* (1996), existe uma correlação positiva entre as práticas de literacia realizadas e o nível de literacia, sendo esta correlação mais significativa no caso da leitura de livros, pois apenas os indivíduos que se situam nos níveis mais elevados de literacia declaram práticas significativas da respectiva leitura.

Figura 11: Frequência de leitura de livros - resultados comparativos entre CNO2OP e ENL

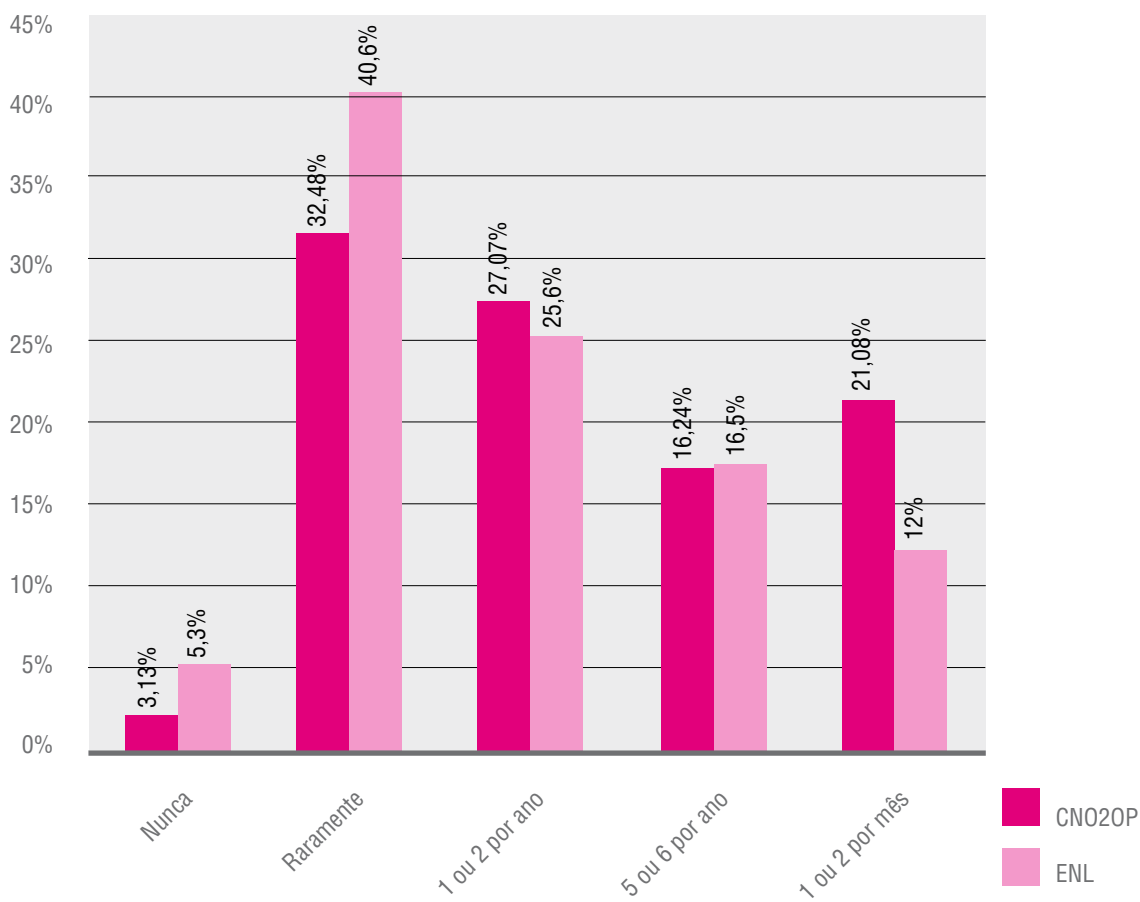


Fonte: *Estudo Nacional de Literacia* (1996) e resultados do estudo em análise.

Dado o facto de estes inquiridos terem realizado um processo de Educação de Adultos que lhes confere uma equivalência ao 3.º ciclo do ensino básico, é ainda interessante comparar os seus hábitos de leitura com os dados do *Estudo Nacional de Literacia* (ENL) relativos aos inquiridos com o mesmo grau de ensino (3.º ciclo do ensino básico). A comparação destes dados permite-nos verificar que, no geral, ambos os conjuntos de inquiridos apresentam resultados percentuais muito semelhantes (ver figura 12). Assim, estes resultados parecem indicar que os adultos que realizam o processo de RVCC de nível básico (equivalente ao 3.º ciclo do ensino básico) têm, no geral, hábitos de leitura de livros e competências de literacia semelhantes aos da população geral que tem esse nível de escolaridade. No entanto, o nosso estudo dá ainda conta da existência de uma percentagem claramente superior de inquiridos que dizem ler em média um ou mais livros por mês (21,08% estudo em análise; 12% resultados do ENL).



Figura 12: Frequência de leitura de livros - resultados comparativos entre inquiridos com o 3.º ciclo do ensino básico



Fonte: Estudo Nacional de Literacia (1996) e resultados do estudo em análise

Questionados ainda, sobre se estariam a ler algum livro no momento da recolha da informação, constata-se que 40,2% referiram que o estavam a fazer. Destes inquiridos, verifica-se, a partir do nome dos livros indicados, que o género de livro preferido parece ser o romance/ficção (66,13%).

Apesar de estes resultados serem animadores quando comparados com os dados relativos aos hábitos de leitura de obtidos no *Estudo Nacional de Literacia* (Benavente *et al.*, 1996), existem, ainda assim, muitos adultos (35,61%) que referem não ter hábitos de leitura de livros ou lêem apenas esporadicamente.

8.3. As tecnologias de informação e comunicação

As novas práticas de literacia resultantes da associação da leitura e escrita com a tecnologia através dos suportes digitais e da internet está a levar a que os investigadores adoptem uma nova visão do significado da literacia na sociedade actual. Novas formas de literacia exigem que os indivíduos saibam ler e escrever não somente no mundo da imprensa, mas também no mundo digital. A literacia é, deste modo, considerada um dos factores que condiciona a proficiência dos indivíduos no domínio das tecnologias



de informação e da comunicação. A definição actual de literacia está a ser alargada de modo a incluir as competências literácitas necessárias para que indivíduos, grupos e sociedades possam não só aceder à melhor informação na menor quantidade de tempo de modo a identificar e resolver os problemas mais importantes como também a comunicar e partilhar a informação obtida. A internet trouxe ao mundo do trabalho a competição à escala global e a economia da informação. Saber como aceder, avaliar e aplicar a informação é uma competência necessária ao sucesso, quer no trabalho, quer na escola. Ser capaz de usar a internet com sucesso coloca, nos dias de hoje, exigências especiais aos leitores (Schmar-Dobler, 2003), quer relativas ao domínio de competências técnicas (como utilizar um motor de pesquisa e navegar por sites, textos e hiperligações), quer à mobilização de competências cognitivas, mais especificamente as de literacia (Ávila, 2008b).

Partindo do pressuposto, já referido, de que a internet representa uma ferramenta fundamental para se estar integrado e responder às exigências da sociedade actual, e sabendo que uma das componentes do *Referencial de Competências-Chave* do processo RVCC são as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), procurou-se conhecer a frequência com

que os adultos referem consultar a internet.

Neste sentido, verifica-se que uma parte significativa da amostra do estudo alargado (74,72%) afirma consultar a internet algumas vezes por semana ou praticamente todos os dias (ver figura 13). A análise das entrevistas da fase exploratória deste projecto dá-nos uma visão mais qualitativa deste uso, pois os entrevistados especificam as práticas que realizam quando utilizam a internet. Esta análise permite-nos verificar que na sua maioria os entrevistados utilizam a internet para a leitura de jornais e de *e-mails*.

“Jornais também [leio] mas mais na Internet, não compro em suporte papel.”

(E38; Sexo feminino; Meio Suburbano; Região LVT)

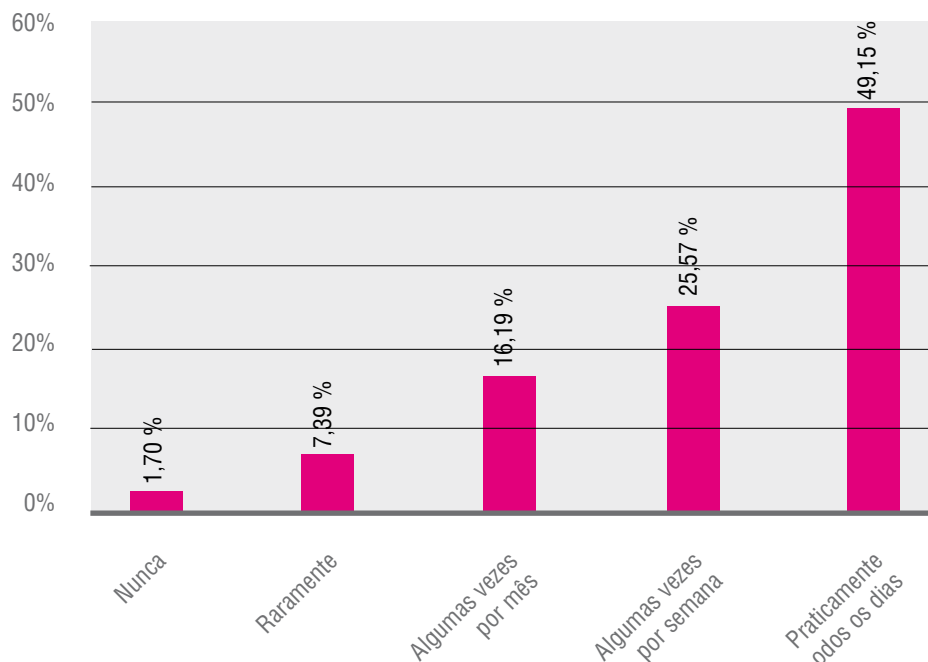
“(…) Quando não sei vou buscar à Internet, pesquiso (…).”

(E33; Sexo feminino; Meio Suburbano; Região LVT)

“Não há dia nenhum que não chegue 50 e-mails (…) para ler e dar resposta (…).”

(E35; Sexo masculino; Meio Suburbano; Região LVT)

Figura 13: Frequência com que consultam a internet





Visto que a introdução e massificação do uso da internet em Portugal é um fenómeno relativamente recente, tendo começado a emergir de forma mais evidente há cerca de dez anos, é positivo verificar que a internet é utilizada pela grande maioria da população (90,91%) em estudo. Uma vez que o seu uso mobiliza as competências de literacia, a utilização desta tecnologia permite aos indivíduos uma maior capacidade de adaptação a uma sociedade da informação, em que a literacia é cada vez mais utilizada de modo transversal e em todos os domínios da vida (tanto ao nível profissional como escolar, utilitário e lúdico).

Ainda assim, é de sublinhar que em contraste com estes resultados, existe uma percentagem de pessoas que raramente ou nunca utilizam a Internet (9,09%), estando assim excluídas do acesso a um amplo e diversificado conjunto de informação e colocando-se em risco não só enquanto consumidores, mas também enquanto profissionais e pais/educadores.

8.4. Mudanças face à leitura e à escrita

Um dos objectivos deste estudo prendia-se com a análise das inter-relações entre a formação efectuada no âmbito da Educação de Adultos e as práticas de literacia familiar que poderão promover o desenvolvimento da literacia em crianças no início do 1.º ciclo do ensino básico. Sabe-se hoje em dia que o papel dos pais no apoio ao desenvolvimento das competências de literacia dos filhos é muito mais abrangente do que o auxílio e apoio nas tarefas escolares. Tal como Purcell-Gates (2004) refere, embora as actividades tipo escolar sejam úteis, elas não explicam o sucesso das crianças cujos ambientes familiares são ricos em actividades e práticas de literacia. Deste modo, são importantes as crenças que os pais desenvolvem, quer relativas à sua percepção de papel e importância das suas acções, quer sobre a importância e o processo de aprendizagem e desenvolvimento da literacia (DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; Norman, 2007; Weigel, Martin & Bennet, 2006). Estas crenças, construídas a partir das suas vivências, vão orientar as suas acções com os filhos e a literacia (Weigel, Martin & Bennet, 2006). Sendo assim, é importante compreender essas crenças e também as percepções de mudança introduzidas pelo processo de RVCC.

Deste modo, e com o objectivo de analisar as percepções de mudança, procurou-se na fase exploratória desta investigação conhecer junto dos entrevistados as mudanças sentidas nas

representações sobre a leitura e a escrita motivadas pelo processo de RVCC.

A análise das entrevistas revelou uma tendência dos adultos em considerar que ter realizado o processo de RVCC provocou mudanças na importância dada à leitura e à escrita, tendo 70% referido uma maior valorização destas práticas após o processo de RVCC. Os 28% de entrevistados que responderam não ter sentido esta mudança, justificaram, na maioria dos casos, que já tinha concepções onde eram já valorizadas estas práticas.

“Não se modificaram porque eu sempre tive uma ideia que a leitura era muito importante (...).”

(E22; Sexo masculino; Meio Rural; Região Norte)

“Não, não... já despertei antes...isto porquê? Face à actividade que eu desenvolvo precisamos de ler bastante, estarmos informados, informação acima de tudo.”

(E35; Sexo masculino; Meio Suburbano; Região LVT)

“Já lia antes. Continuei a ler os livros, por isso não me alterou.”

(E39; Sexo masculino; Meio Suburbano; Região LVT)

A análise das entrevistas evidenciou que os sujeitos percebem mudanças sobretudo nas suas competências e hábitos de leitura. Verificou-se também que alguns entrevistados referem que não tinham hábitos de leitura e escrita, e que os desenvolveram no decorrer do processo de RVCC.

“Não era tão importante, não ligava tanto, e agora não, agora desperta-me, até leio certos livros que eu não ligava, passavam-me ao lado (...) agora desperta-me a leitura e gosto de ler.”

(E16; Sexo feminino; Meio Rural; Região Centro)

“Sim modificou, porque eu nunca fui muito adepta de ler, não, não gostava muito de ler e agora já tenho lido algumas... comecei a gostar um bocadinho mais de ler.”

(E36; Sexo feminino; Meio Suburbano; Região LVT)

“Sim, porque era raro pegar numa caneta ou num lápis para escrever... era muito raro... agora como ando sempre com as canetas a escrever, a passar coisas, já noto um bocado na escrita que melhorou e ler também.”

(E29; Sexo feminino; Meio Rural; Região Norte)



Os entrevistados referem ainda que, após terem concluído o processo RVCC, se sentem agora mais seguros das suas competências de leitura e de escrita, percebem melhor o que lêem e utilizam estas competências em diversos contextos do seu dia-a-dia.

“Sim. Eu era uma pessoa...parecia que eu tinha medo de ler (...) Hoje não. (...) Agora já estou bem melhor! Já pego num livro e já consigo ler (...) Agora até já leio os jornais!”

(E7; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Centro)

A partir dos excertos acima apresentados, conseguimos perceber mudanças nas concepções que estão associadas a melhores percepções de eficácia que conduzem a práticas mais regulares e sistematizadas e até a uma maior confiança na relação com os outros, como nos relatam alguns dos pais envolvidos no estudo exploratório.

“(...) eu comecei, comecei a ler, agora só estou bem com um livro nas mãos, tenho que andar sempre com qualquer coisa para ler. E a escrita também, tenho muito mais facilidade em escrever. (...) Desenvolvi muito mais a escrita, e acho que o facto de ler também me tem ajudado bastante. Sem dúvida. (...) Contribuem, para nós, em novas aprendizagens... mais facilidade de fazer e de compreender certas coisas, a nível mesmo da escola do [filho], mais facilidade em falar com os outros, se nos conseguimos exprimir... é tudo, tem ajudado muito nesse aspecto, nesse desenvolvimento.”

(E38; Sexo feminino; Meio Suburbano; Região LVT)

“Sim. Acho que me modifiquei substancialmente nesse aspecto. Sempre considerei importante ler, mas confesso que não lia muito por lazer. Depois de ter feito o processo RVCC criei hábitos de leitura que não tinha e incuto isso à minha filha, embora ela adore ler.”

(E6; Sexo masculino; Meio Urbano; Região Centro)

Deste modo, parecem estar contemplados três aspectos considerados importantes por Connors (1996) na influência dos pais para a literacia dos filhos. Por um lado, as suas crenças sobre a importância da educação e da literacia aumentam, comunicando assim aos seus filhos uma atitude mais positiva. Por outro lado, aprendem coisas concretas que influenciam as suas práticas parentais no suporte a dar aos filhos. Por último,

se os pais passaram a envolver-se mais em actividades de literacia, os filhos ficam mais expostos a modelos de literacia e a oportunidades para desenvolverem práticas em conjunto com os pais. Este ciclo de influências mútuas pode repetir-se inúmeras vezes e mesmo alargar-se e, tal como Sticht (2007) refere, o desenvolvimento da literacia pode ser influenciado positivamente não só num ciclo, mas em múltiplos ciclos de vida, dependendo de quantas crianças e adultos ficam envolvidos.

Sabendo que as crenças das pessoas face às suas competências e face à leitura e escrita têm impacto nas suas acções e nas actividades que desenvolvem (Stoll & Notter, 2000), a mudança dessas crenças poderá ter impacto nas práticas do próprio e, no caso de haver filhos, nas relações que estes pais estabelecem com os filhos em torno da literacia, contribuindo activamente para o desenvolvimento das competências de literacia das crianças (Bingham, 2007; DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; Lynch, 2006).

Assim, para responder à questão de se o processo de RVCC provocou mudanças na frequência e na natureza das práticas de leitura e de escrita com os filhos, perguntou-se aos adultos se passaram a ler e escrever mais com o filho desde que frequentaram o processo de RVCC, e qual a natureza da leitura e da escrita que realizam.

Dos adultos entrevistados, 62,5% respondeu que não considera que o processo de RVCC tenha modificado a frequência com que lê ou escreve com o filho, quer porque já tinham esse hábito, quer porque os filhos já são autónomos na leitura.

“Neste campo não posso dizer que o processo RVCC tenha mudado alguma coisa, porque é verdade que eu criei hábitos de leitura mais frequente, mas eu próprio, porque com a minha filha sempre fiz questão de lhe ler uma história ao deitar.”

(E6; Sexo Masculino; Meio Urbano; Região Centro)

“Sempre li ao meu filho, à noite, as histórias, sempre gostei de ler e ele... achava importante para ele. Hoje em dia continuo a ler-lhe histórias, metade das vezes lê-me ele a mim porque já sabe ler, e basicamente é isso.”

(E38; Sexo feminino; Meio Suburbano; Região LVT)

Os cerca de um terço que passaram a ler e a escrever mais com os filhos referem que, desde que frequentaram o processo de RVCC, passaram a ler mais histórias para os filhos, a ler



e a escrever para apoiar os filhos nos trabalhos de casa ou em actividades de treino e a incentivar a que os filhos leiam consigo.

“Sim, histórias, (...) às vezes os próprios trabalhos ou as notas que a professora traz, ele quer saber o que é que é, eu leio alto e ele vê o que é que é, que ele também é muito curioso, e isso faz que nós trabalhemos um bocadinho na leitura.”
(E17; Sexo Feminino; Meio Rural; Região Centro)

“Sim. Costumamos escrever cartas juntos (...). Escrevo a minha parte e depois ele e o irmão escrevem a parte deles. Se eles derem algum erro eu corrijo e assim vamos treinando todos.”
(E7; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Centro)

“Lemos mais juntos. (...) Adora o golfe e acabamos por estar a ler artigos de golfe.”
(E19; Sexo masculino; Meio Rural; Região Centro)

“Sim, Leio quase todos os dias com eles, e dantes até nem lia muitas vezes, uma ou duas vezes por semana, e agora leio quase todos os dias. (...) começa a ler um, pára, lê o outro, depois pára, lê o outro, e mudar assim um bocado.”
(E26; Sexo feminino; Meio Rural; Região Norte)

“Costumamos ver uns filmes de vez em quando e costumo estar a explicar ao meu filho mais novo, que ainda não percebe bem as legendas. Gosto muito de ver filmes e agora já consigo acompanhar e ao mesmo tempo... ajudar os meus filhos.”
(E7; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Centro)

“Na escrita... (...) eu dito-lhe e ela faz-me sempre a lista para o supermercado (...).”
(E4; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Centro)

Assim, por sabermos que a qualidade do ambiente familiar de literacia é determinante no processo de aquisição de competências de leitura/escrita e na forma como as crianças se tornam mais predispostas a compreender a natureza da linguagem escrita, desenvolveu-se um instrumento que permitisse, de forma mais abrangente, caracterizar eventuais mudanças sentidas pelos pais no que se refere às concepções parentais acerca da literacia, bem como os comportamentos e práticas que os pais desenvolvem com os filhos neste domínio.

Os dados recolhidos através desta escala na fase alargada do estudo apontam para a existência, na percepção dos inquiridos, de mudanças importantes quer nas práticas de leitura e escrita, quer na importância que lhes é atribuída.

Tabela 16: Mudanças percebidas face à leitura e escrita

	Média	N	Desvio Padrão
Mudança nas práticas leitura e escrita	3,0	355	,793
Mudança na importância leitura e escrita	3,5	355	,714

Para as duas dimensões em análise, os valores médios foram positivos (Mudanças Prática – 3 e Mudança Importância – 3,5), sendo indicadores claros das percepções de mudança dos inquiridos. Verificámos também diferenças estatisticamente significativas entre estes dois valores ($U(355)=13.988$ $p<0.001$), constatando-se que os sujeitos consideram ter passado a valorizar e a dar mais importância à leitura e à escrita após a conclusão do processo de RVCC.

As representações que os sujeitos têm sobre um determinado objecto vão influenciar de forma decisiva as suas práticas

relativas a este domínio. No caso da literacia, estas manifestam-se nos ambientes de literacia que os pais proporcionam, nas práticas que desenvolvem com os seus filhos, e na natureza dessas interações.

A partir dos resultados apresentados, podemos concluir que, na percepção dos inquiridos, ter realizado o processo de RVCC aumentou a importância que estes atribuem à leitura e à escrita e provocou mudanças positivas nas suas práticas de literacia familiar. A constatação destas mudanças são especialmente importantes por se tratar de uma população que, pelo seu



baixo nível de escolarização, apresenta mais carências nestes domínios.

8.5. Motivações para realizar o processo de RVCC e mudanças percebidas

A possibilidade de aumentar a sua educação e a de melhorar as suas competências parentais, nomeadamente a de ensinarem melhor os filhos e assim melhorarem as hipóteses de sucesso escolar dos mesmos, estiveram entre as principais razões que motivaram os pais a participar no programa *Even Start* (programa de Literacia Familiar com componente de Educação de Adultos) (Alamprese, 2004). No mesmo sentido, pretendeu-se analisar no presente estudo as razões pelas quais os indivíduos decidiram realizar o processo de RVCC.

Tal como no estudo realizado por Alamprese (2004), também na fase alargada do nosso estudo um número significativo de

pais refere motivações associadas à sua própria escolarização, nomeadamente a possibilidade de aumentarem os seus conhecimentos (59,8%) e a vontade de aprender (49,7%) e de voltar a estudar (41,9%). Igualmente, um número expressivo de pais referiu que uma das suas motivações para realizar este processo de Educação de Adultos era poder auxiliar o seu filho no percurso escolar (44,7%).

Ao compararmos os pais que diziam ter esta motivação e os que não a referiram, encontrámos diferenças estatisticamente significativas (mudanças na importância da leitura e escrita – $U(354) = -3,167$ $p=0,002$; mudança nas práticas leitura e escrita – $U(355) = -3,727$ $p<0,001$). São os pais que referiam ter esta motivação no início do processo de RVCC que afirmam sentir maiores mudanças não só na importância que passaram a atribuir à leitura e à escrita, como também nas suas práticas de literacia (ver tabela 17).

Tabela 17: Mudanças percebidas segundo a motivação de realizar o processo de RVCC para poder ajudar melhor o filho no seu percurso escolar

	Poder auxiliar o filho	N	Média	Desvio-Padrão
Mudança nas práticas de leitura e de escrita	Sim	159	3,1896	,67597
	Não	196	2,8577	,85127
Mudança na importância conferida à leitura	Sim	159	3,6259	,57807
	Não	195	3,3934	,79607

Parece, assim, que as expectativas iniciais se acabam por confirmar, pois estes pais sentem mudanças evidentes na sua forma de estar e de usar a literacia. No entanto, é ainda importante realçar que mesmo os pais que não tinham este objectivo como motivo inicial para a frequência do processo de RVCC apresentam valores bastante elevados nas mudanças percebidas das suas práticas de leitura e escrita e também na importância a estas atribuída. O facto de estes pais referirem atribuir mais importância à leitura e desenvolver mais práticas de literacia em contexto familiar poderá significar o enriquecimento dos ambientes de literacia dos filhos.

De acordo com o modelo ORIM de Hannon (1995, 1998), os pais desempenham um papel central e importante em diferentes

vias: nas *Oportunidades* que proporcionam; no *Reconhecimento* que fazem das aquisições dos filhos; nas *Interações* que desenvolvem com os filhos e nos *Modelos* que são. Assim, o facto de estes pais referirem que, após o processo de RVCC, passaram a desenvolver mais práticas de literacia e atribuir mais importância à leitura e à escrita permite-nos inferir que isto possa representar uma mudança efectiva na forma como usam a literacia em ambiente familiar nas diversas vertentes contempladas pelo modelo ORIM. A partir dos excertos a seguir apresentados, podemos verificar a presença destas várias dimensões nas práticas descritas pelos adultos entrevistados na fase exploratória do estudo, que são indicadoras da existência de mais oportunidades para que as crianças possam observar



e desenvolver a literacia, do reconhecimento das aprendizagens realizadas pelos filhos, de interacções com os filhos mais frequentes e diversificadas, e de um papel dos pais, enquanto modelos, mais activo e rico em actividades de literacia.

“No Magalhães está... [a] aprender a brincar... ou seja, está-se a aprender a brincar... ele tão depressa diz que está certo como diz que está errado (...) jogamos aos países, às cidades, aos rios... no fundo a brincar a estas situações eles estão a aprender... outra parte também... é um jogo (...) que é o Monopólio (...) programas que nós temos também, por exemplo as consolas... que também já têm esse tipo de situações (...) que nós estamos a brincar e que estamos a aprender.”

(E35; Sexo masculino; Meio Suburbano; Região LVT)

“Num jornal sim, ele gosta... se eu estiver a ler e às vezes eu comento, “olha, isto assim e assim e assim”, então ele vem ver deixa ver!”, e lê. Ou se eu pegar em alguma coisa, eu sei lá, alguma ficha técnica de um produto ou qualquer coisa assim, ele se estiver comigo ele gosta de ir lá ver (...)”

(E28; Sexo Masculino; Meio Rural; Região Norte)

“Sim, Leio quase todos os dias com eles, e dantes até nem lia muitas vezes, uma ou duas vezes por semana, e agora leio quase todos os dias. (...) A maneira como lhe disse, peças de teatro, ou então sem ser peças de teatro, começa a ler um, pára, lê o outro, depois pára, lê o outro, e mudar assim um bocado.”

(E26; Sexo feminino; Meio Rural; Região Norte)

“(…)quando vou ao café, eu pego no jornal e ele pega na revista que o jornal traz e estamos ali os dois.”

(E29; Sexo feminino; Meio Rural; Região Norte)

8.6. Mudanças na auto-eficácia e seu impacto na vida dos participantes

Segundo Bandura (1994), as crenças de auto-eficácia condicionam a forma como a pessoa se sente, pensa, se motiva e se comporta e influenciam os seus níveis de desempenho. Deste modo, a percepção que os inquiridos tinham das mudanças na sua auto-eficácia após o processo de RVCC constituiu um dos elementos de análise usado neste estudo, tendo-se verificado através dos resultados obtidos que ter realizado o processo de RVCC provocou mudanças na percepção de auto-eficácia dos sujeitos. Por conseguinte, analisou-se a possibilidade de estes diferentes impactos na percepção de eficácia poderem estar associados a mudanças nas práticas de literacia familiar dos participantes, bem como a mudanças na importância que os inquiridos passaram a atribuir à leitura e escrita.

A análise realizada neste sentido revelou a existência de diferenças significativas entre os inquiridos que sentiram impacto na auto-eficácia e os que sentiram menores mudanças a esse nível, tendo o primeiro grupo passado a atribuir uma maior importância à leitura e à escrita e referindo realizar mais práticas de literacia (Mudança nas práticas de leitura/escrita $U(356) = 9.538$ $p < 0,001$; Mudança na importância conferida à leitura/escrita $U(355) = 9.128$ $p < 0,001$) comparativamente com o segundo (ver tabela 18).

Tabela 18: Mudanças percebidas segundo a auto-eficácia

	Mudanças na auto-eficácia	N	Média	Desvio padrão
Mudança nas práticas de leitura e de escrita	Menos	170	2,5913	,82450
	Mais	174	3,3888	,53921
Mudança na importância conferida à leitura	Menos	170	3,1896	,84115
	Mais	174	3,7898	,40861



Também os julgamentos de auto-eficácia que as pessoas têm acerca das suas competências de leitura e escrita têm, segundo Stoll e Notter (2000), implicações nas suas acções e nas actividades que desenvolvem. Deste modo, considerando que através do processo de RVCC se consegue modificar essas crenças, a frequência deste processo educativo pode levar a que estes adultos se motivem e se envolvam mais em actividades de literacia.

De facto, os resultados obtidos parecem confirmar este pressuposto, indicando que as mudanças na percepção de auto-eficácia têm também um impacto positivo nas actividades de literacia do dia-a-dia, nas quais se incluem as actividades de acompanhamento dos filhos. Alguns relatos obtidos nas entrevistas do estudo exploratório ilustram este pressuposto de forma clara.

“Sim. Eu era uma pessoa...parecia que eu tinha medo de ler

(...) Hoje não. (...) Agora já estou bem melhor! Já pego num livro e já consigo ler (...) Agora até já leio os jornais!”

(E7; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Centro)

“É óbvio que me sinto mais à-vontade para lhe tirar dúvidas, corrigir erros e até criar situações imaginárias para ela compreender a matemática, por exemplo.”

(E6; Sexo masculino; Meio urbano; Região Centro)

8.7. Mudanças na importância e nas práticas de leitura e escrita segundo o sexo dos inquiridos

Para analisar eventuais diferenças entre pais e mães relativamente à percepção do impacto do processo de RVCC nas suas vidas, considerámos os dados relativos às mudanças sentidas face à leitura e à escrita.

Tabela 19: Mudanças na importância e nas práticas de leitura e escrita segundo o sexo dos inquiridos

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão
Mudança práticas de leitura e escrita	Feminino	211	3,0630	,81268
	Masculino	143	2,9140	,76162
Mudança importância da leitura e escrita	Feminino	211	3,5322	,72710
	Masculino	142	3,4504	,69771

Pela análise da tabela 19 podemos verificar que os valores médios para as variáveis consideradas são, de modo geral, iguais ou superiores a 3, o que nos dá a indicação de que tanto os pais como as mães percebem grandes mudanças nas suas vidas, decorrentes de terem realizado o processo de RVCC. Estas mudanças poderão contribuir, de forma significativa, para a melhoria do ambiente de literacia na família.

No entanto, ao compararmos estatisticamente os resultados de pais e mães, podemos constatar que, apesar de as mudanças percebidas serem elevadas e semelhantes entre os pais/mães, se verificam diferenças significativas. Assim, são as mães que parecem considerar que o processo de RVCC introduziu maiores mudanças tanto na importância atribuída à leitura e à escrita como nas práticas desenvolvidas no seu quotidiano (Mudança importância - $U(353)=12628$ $p<0.01$; Mudança de práticas - $U(354)=12991$ $p<0.026$).

Com efeito, e dado que são também as mães quem, na fase alargada do estudo, apresenta um maior envolvimento na escolaridade do filho (pois são estas quem estabelece mais contactos com o professor do filho, que lêem mais os recados da escola e que participam mais nas reuniões e nas actividades desenvolvidas pela escola do filho), torna-se evidente a preponderância que, nos



dias de hoje, a mãe ainda detém não só no cuidado e sustento, mas também na educação e no desenvolvimento emocional e intelectual dos filhos, esperando-se de si um maior investimento nestes aspectos (Jacobs & Gerson, 2004), como é referido por alguns dos entrevistados do sexo masculino.

“(...) a minha mulher é que é o encarregado de educação.”
(E1; Sexo masculino; Meio Urbano; Região Centro)

“Isso [ler com o filho] é mais a mãe. Isso é com a mãe.”
(E21; Sexo masculino; Meio Urbano; Região Norte)

8.8. Envolvimento das crianças nas práticas de literacia familiares

Sabendo que as crianças desenvolvem as competências de literacia com base nos valores e na cultura do meio social em que estão inseridas, e que o tipo de experiências de literacia a que têm acesso, sua frequência, diversidade e qualidade dependem desse mesmo contexto (Mata, 1999), considerou-se pertinente, no âmbito deste trabalho, conhecer as práticas de literacia familiar realizadas por pais que realizaram o processo de RVCC.

Uma primeira análise do conteúdo das entrevistas realizadas na fase exploratória deste estudo revela que são inúmeras e diversificadas as práticas de literacia familiar desenvolvidas nestas famílias. Uma análise mais detalhada das descrições das práticas realizadas em contexto familiar referidas nas entrevistas evidencia que, apesar de as tarefas escolares terem um papel importante nas interações dos pais com os filhos, tendo 78% referido que as desenvolviam, as práticas de literacia familiar são complexas e multifacetadas.

Dos pais entrevistados na fase exploratória deste projecto, 75% referiram desenvolver actividades lúdicas que envolviam a leitura e a escrita com os filhos.

“Sim (...) quando fazemos jogos seja qual o tipo de jogo que for, a primeira situação é (...) aprender a jogar... então cada um de nós, quando vai surgindo uma regra, cada um de nós tem de perceber o que está a fazer (...) eles é que têm de ir ler às regras e vão ter de descobrir porque é que o jogo funciona daquela forma (...)”
(E19; Sexo masculino; Meio Rural; Região Centro)

Os jogos e actividades de computador e as consolas ocupam um lugar privilegiado.

“A Playstation é de trás para a frente, de frente para trás, lê tudo, mesmo em inglês, não faz mal, (...) Lê, a nível de computador, de Playstation, isso tudo, ele lê. (...) jogos didácticos... na Internet o jogo da força... há aí um jogo de perguntas, que tem as respostas, A, B, C e D, e então a gente anda lá entretidos a ver quem é que erra mais... e sudoku (...)”

E39; Sexo masculino; Meio Suburbano; Região LVT)

“Ao nível do computador, é mais no cantinho da Teresa que é mais esses joguinhos de língua portuguesa, para fazer fichas, às vezes eu é que a incentivava. (...) Todos os dias me faz desenhos a dizer “Mãe, és a melhor mãe do mundo”, “Eu amo-te”.

(E23; Sexo feminino; Meio Rural; Região Norte)

“Tudo, tudo, tudo! [...] Em Alemão, em Português (...) nós as duas a decifrar... era demais! As duas... isso então nós as duas temos pesquisas incríveis! (...) Já há muito tempo eu e a X andamos a fazer as pesquisas, vamos ao escritório (...)”

(E37; Sexo feminino; Meio Suburbano; Região LVT)

Algumas destas actividades têm como função dar significado às práticas escolares acabando, por vezes, por cimentar a vida familiar.

“Ainda agora estivemos a fazer uns jogos... ela esteve a dar os sinais rodoviários, e nós estivemos a fazer e a construir, eu comprei umas cartolinas e estivemos a construir os sinais e depois estivemos a brincar com o quê? Com os carritos de pistas, fomos buscar os carros de pistas, eu era um veículo de condutor e ela era outro... a saber se tinha de parar no stop, porquê, se vinha da direita ou da esquerda.”

(E4; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Centro)

As actividades referidas foram bastante diversificadas e, mesmo sendo de entretenimento, muitas vezes assumiam uma componente pedagógica, reflectindo assim as particularidades culturais e sociais de cada família, sendo necessário conhecê-las e promovê-las como é a posição de vários autores actualmente (Johnson, 2009; Hannon & Bird, 2004; Purcell-Gates, 2004). No seu conjunto, os excertos apresentados parecem retratar o

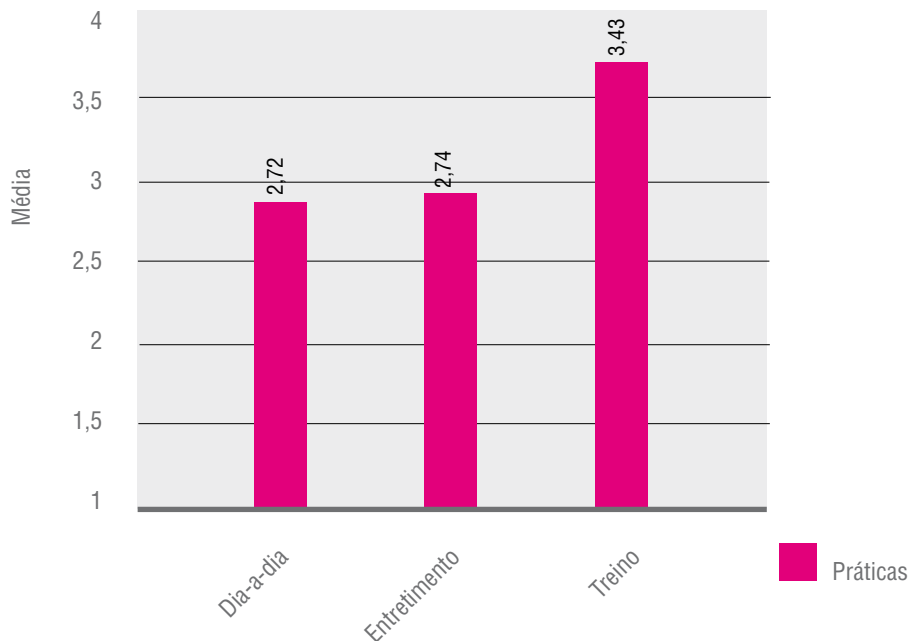


que Kirby e Hogan (2008) denominaram de “cultura de leitura”, onde as competências em leitura são desejáveis e valorizadas. Esta “cultura da leitura” é considerada pelos autores como uma via importante no modo como os ambientes de literacia podem contribuir para o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita das crianças.

Tal como acima referido, no estudo exploratório surgiram indicadores de uma diversidade assinalável de práticas de literacia na família nas quais as crianças participavam directamente. Assim, no estudo alargado desenvolvido no âmbito deste projecto procurámos caracterizar melhor esta diversidade de práticas de literacia pois, de acordo com a literatura, diferentes tipos de práticas poderão promover o desenvolvimento de diferentes tipos de competências nas crianças (Mata, 2006; Mata & Pacheco, 2009; Sénechal & LeFèvre, 2001, Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Fernandez-Fein & Munsterman, 1996). Nesta caracterização considerámos três tipos de práticas: **i)** de Entretenimento, com uma função essencialmente lúdica (por exemplo: histórias, jogos, legendas);

ii) do Dia-a-dia, com função utilitária de resolução de situações do quotidiano (por exemplo: receitas, embalagens, cartas) e **iii)** de Treino, com uma função essencialmente de ensino ou treino da aprendizagem (por exemplo trabalhos, letras, palavras). Para cada um destes tipos de práticas, apresentaram-se algumas situações acerca das quais os inquiridos respondiam sobre se as desenvolviam várias vezes por semana (4), algumas vezes por mês (3) raramente (2) ou nunca (1). Como podemos constatar pela análise do gráfico da figura 14, todas elas parecem ser desenvolvidas, em termos médios, com alguma regularidade, indicando que estas famílias parecem envolver os seus filhos numa utilização diária da leitura e escrita em família. Contudo, parece-nos importante constatar que as práticas mais informais (Entretenimento e Dia-a-dia) são aquelas referidas como sendo realizadas com menor frequência, surgindo com valores muito próximos do ponto médio da escala (2,5). Destacam-se com uma média de frequência mais elevada as práticas de Treino que, ao surgirem com valor de 3,43, reflectem o facto de estarem presentes com bastante regularidade no dia-a-dia destas famílias.

Figura 14: Práticas de literacia familiar





Estas diferenças mostraram-se estatisticamente significativas, confirmando-se que as práticas de Treino estão presentes de uma forma bastante mais regular que as de Entretenimento e as do Dia-a-dia (Treino/Dia-a-dia – $U(355)=15.425$ $p<0.001$; Treino/Entretenimento – $U(355)=15.273$ $p<0.001$).

A partir destes resultados podemos concluir que, no seio destas famílias, as práticas de literacia estão presentes e que o envolvimento dos filhos em actividades de literacia surge com alguma frequência. As actividades que, em termos médios, eram desenvolvidas com mais frequência com os filhos eram as de ensino e treino. Estes resultados são semelhantes aos encontrados noutros trabalhos com crianças em idade pré-escolar no âmbito da literacia familiar. Mata e Pacheco (2009) também constataram que as práticas mais desenvolvidas eram as de Treino, encontrando também diferenças entre as de Entretenimento e as do Dia-a-dia, o que não se verificou entre os nossos participantes. Provavelmente esta diferença com os nossos dados prende-se com a idade dos participantes e com o facto de, por estarem a frequentar a escolaridade obrigatória, a ênfase principal ser colocada nas actividades de treino. Em estudos anteriores já se tinha verificado que as práticas mais lúdicas, como a leitura de histórias, surgem com menor frequência após a entrada no 1.º ciclo (Mata, 1995).

Parece-nos importante realçar a importância destes diferentes tipos de práticas, pois elas parecem promover o desenvolvimento de competências diferentes nas crianças. Num estudo com crianças em idade pré-escolar, Mata e Pacheco (2009) encontraram associações diferenciadas entre o tipo de práticas desenvolvidas e as competências das crianças. Constataram que as práticas do Dia-a-Dia e Entretenimento apareciam mais associadas à percepção das crianças sobre a funcionalidade da linguagem escrita e até mesmo às suas conceptualizações sobre as características da linguagem escrita. Outros autores verificaram associações claras entre as práticas de Ensino e algumas competências de escrita (Sénechal & LeFévre, 2001, Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Fernandez-Fein & Munsterman (1996).

Deste modo, a valorização desta diversidade pode ser importante, pois se há famílias onde esta é natural

“Sempre fiz questão de lhe ler uma história ao deitar e agora ela lê para mim, mas estou sempre ao lado dela. Costumamos ver alguns filmes juntos, em que ela está a começar a acompanhar bem as legendas (...) se vamos a um restaurante ela começa a ler a ementa, os rótulos (...) e eu ajudo-a e “puxo” por ela. Quanto à escrita, costumamos escrever num quadro pequenino que ela lá tem. Eu invento uma palavra e ela escreve no quadro.”

(E6; Sexo masculino; Meio Urbano; Região Centro)

outras centram-se em abordagens mais escolarizadas, muitas vezes por que as consideram mais importantes para as aprendizagens dos seus filhos e porque consideram que são estas as valorizadas pela escola.

“Fazemos composições (...) ele lê histórias e fazer um resumo escrito, ou a fazer uma cópia... pois obrigo-o a ler em voz alta, muitas vezes...”

(E15; Sexo feminino; Meio Rural; Região Centro)

“(...) Ela pede-me, muitas vezes, para lhe ditar e é como se fosse um ditado. Assim ela faz o resumo da matéria e pratica a escrita ao mesmo tempo e eu sempre posso ajudá-la.”

(E9; Sexo feminino; Meio Urbano; Região Centro)

“(...) há semanas que (...) ele leva mais TPCs, que fazem que eu esteja mais presente (...) mas muitas vezes quando eu estava agarrada ao computador ele pegava numa folha e ia fazer (...) “a minha mãe está a fazer trabalhos, e eu vou para o pé dela, também vou fazer”, cópias no Magalhães, eu ia buscar um livro, dizia “olha, fazes estas frases no computador, depois sublinhas e fazes alterações se quiseres formatar”, quer dizer, eu fazia o meu trabalho mas ao mesmo tempo ele estava curioso para fazer um género do meu, e ele fazia no dele.”

(E17; Sexo feminino; Meio Rural; Região Centro)

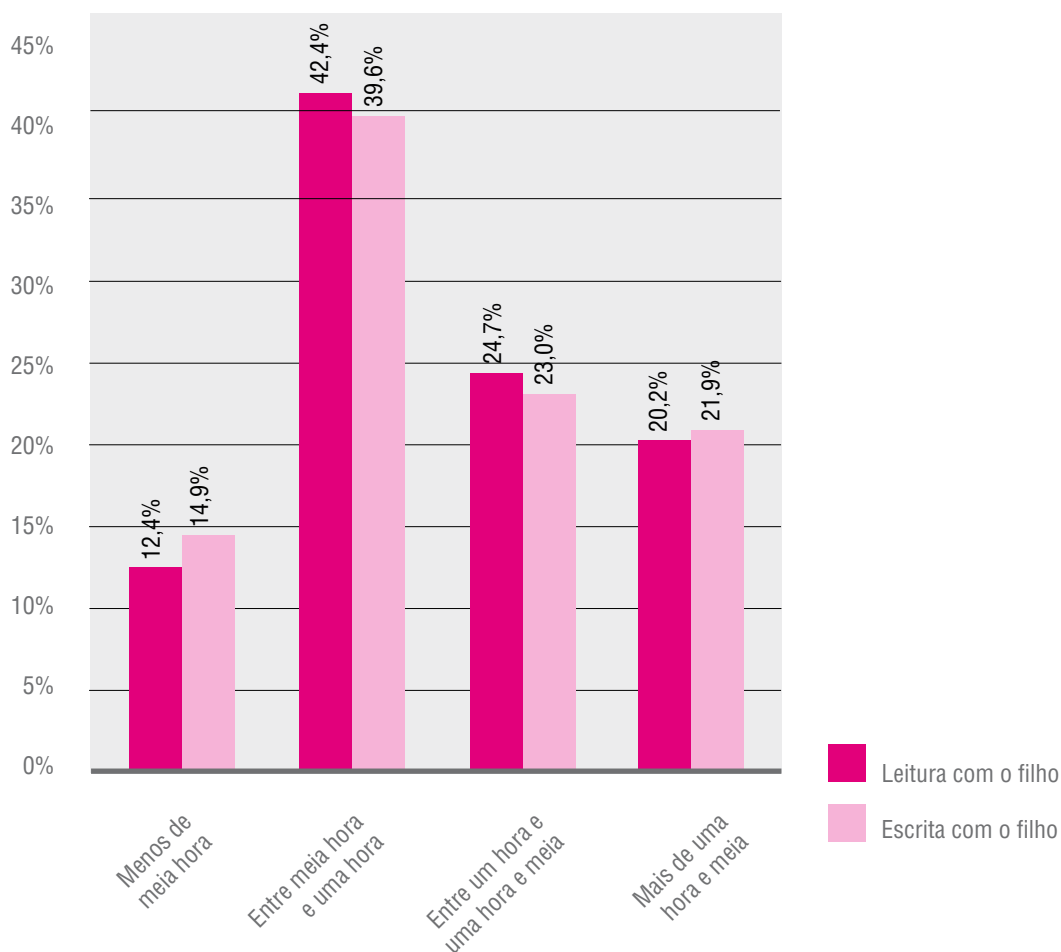


“Eu tento que isso seja feito, sem dúvida alguma, e o tentar é obrigá-los a ler e a escrever, além de terem que ler um livro durante as férias, eles têm que fazer cópias também, escrever também (...) imponho é que quando chegarem têm de fazer uma composição sobre as férias... e depois vamos ler aquelas composições, o que é que eles fizeram, onde foram, as situações mais engraçadas (...)”
(E19; Sexo masculino; Meio Rural; Região Centro)

Se considerarmos o referencial ORIM (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005) e as diferentes formas de literacia nele consideradas, podemos facilmente compreender o reducionismo que é a valorização preferencial deste tipo de práticas mais tecnicistas e muito conotadas com as práticas de literacia escolar. A abordagem à escrita envolvente, aos livros, à linguagem oral e mesmo às diferentes formas de escrita, fica francamente descurada com uma abordagem muito centrada no treino e na aprendizagem de competências específicas através de tarefas de tipo escolar. Contudo, uma abordagem centrada nas diversas práticas de literacia familiar com o envolvimento das crianças promove o *empowerment* das famílias pois apoia-se nos seus recursos e potencialidades e a literacia é desenvolvida de modo sistemático e não de modo esporádico em momentos pontuais (Swick, 2009).

De modo a compreender se as actividades de leitura e escrita desenvolvidas entre os pais e os filhos eram esporádicas ou se eram desenvolvidas com alguma frequência, os pais foram inquiridos sobre o tempo que dedicavam semanalmente à leitura e à escrita com o seu filho (figura 15).

Figura 15: Tempo médio que os inquiridos dedicam à leitura e à escrita com o seu filho





Parece assim que, semanalmente, a maioria destes pais dedica algum tempo em actividades de leitura e de escrita com os filhos. Mais de 40% usa mais de uma hora semanal quer em actividades de leitura quer em actividades de escrita. De realçar que, dos restantes participantes, 42,4% (para a leitura) e 39,6% (para a escrita) referem despende entre meia hora a uma hora semanal em cada uma destas actividades, o que é um tempo razoável. No entanto, apesar de existirem muitos pais que lhes dedicam algum tempo, há uma percentagem de inquiridos que apenas dedica menos de meia hora por semana à leitura e à escrita com o filho (12,4% e 14,9%, respectivamente). No que concerne às situações em que costumam ler com os filhos, quando questionados sobre o tipo de actividades desenvolvidas, 89% dos inquiridos assinalaram a opção nos trabalhos de casa, 55,1% ao deitar, 53,1% no computador, 27,8% ao brincar, 15,2% outras. De notar a baixa percentagem de pais que assinalou que o tempo de leitura partilhada se enquadrava em actividade lúdicas ou outras que não as tarefas escolares.

Com o propósito de analisar melhor estes dados, procurou-se relacionar o tempo que os inquiridos referem dedicar à leitura e à escrita com os filhos com as práticas de literacia familiar que realizam no seu dia-a-dia, assim como com as práticas de Treino e de Entretenimento.

Tabela 20: Práticas de literacia familiar segundo o tempo de leitura/escrita com o filho

	Tempo de leitura e escrita com o filho	N	Média	Desvio Padrão
Práticas do Dia-a-dia	Até uma hora	168	2,6075	,59766
	Mais de uma hora	187	2,8178	,52389
Práticas de Treino	Até uma hora	167	3,2672	,58538
	Mais de uma hora	187	3,5806	,42540
Práticas de Entretenimento	Até uma hora	168	2,5353	,58032
	Mais de uma hora	187	2,9230	,50282

A partir da análise da tabela 20, verifica-se que, quer os inquiridos que referem dedicar até uma hora, quer os que referem dedicar mais de uma hora de leitura com o seu filho, o dedicam tanto em práticas do dia-a-dia, como de treino e de entretenimento, sendo para os dois grupos as práticas de treino as mais frequentes. No entanto, existe claramente uma diferença significativa que demonstra que são os inquiridos que dedicam mais de uma hora à leitura e escrita conjuntas que desenvolvem mais práticas em contextos de Dia-a-Dia, de Treino e de Entretenimento (práticas do Dia-a-Dia – $U(355)=3.493$ $p<0.001$; práticas de Treino – $U(354)=5.099$ $p<0.001$; Práticas de Entretenimento – $U(355)=6.6219341$ $p<0.001$). Estes dados mostram-nos então, que de acordo com os relatos dos inquiridos, um maior tempo usado em actividades de literacia na família parece estar associado a uma diversidade de situações e actividades com funções diversificadas. Por influência da escola, ou por opção dos pais por considerarem esta a melhor forma de ajudarem os filhos (Purcell-Gates, 2004), as tarefas de literacia de Treino, mais escolarizadas, sobrepõem-se às outras actividades de literacia familiar.

“Eu tento que isso seja feito, sem dúvida alguma, e o tentar é obrigá-los a ler e a escrever, além de terem que ler um livro durante as férias, eles têm que fazer cópias também, escrever também (...) imponho é que quando chegarem têm de fazer uma composição sobre as férias... e depois vamos ler aquelas composições, o que é que eles fizeram, onde foram, as situações mais engraçadas (...).”

(E19; Sexo masculino; Meio Rural; Região Centro)

“(...)mas muitas vezes quando eu estava agarrada ao computador ele pegava numa folha e ia fazer (...) “a minha mãe está a fazer trabalhos, e eu vou para o pé dela, também vou fazer”, cópias no Magalhães, eu ia buscar um livro, dizia “olha, fazes estas frases no computador, depois sublinhas e fazes alterações se quiseres formatar”, quer dizer, eu fazia o meu trabalho mas ao mesmo tempo ele estava curioso para fazer um género do meu, e ele fazia no dele.”

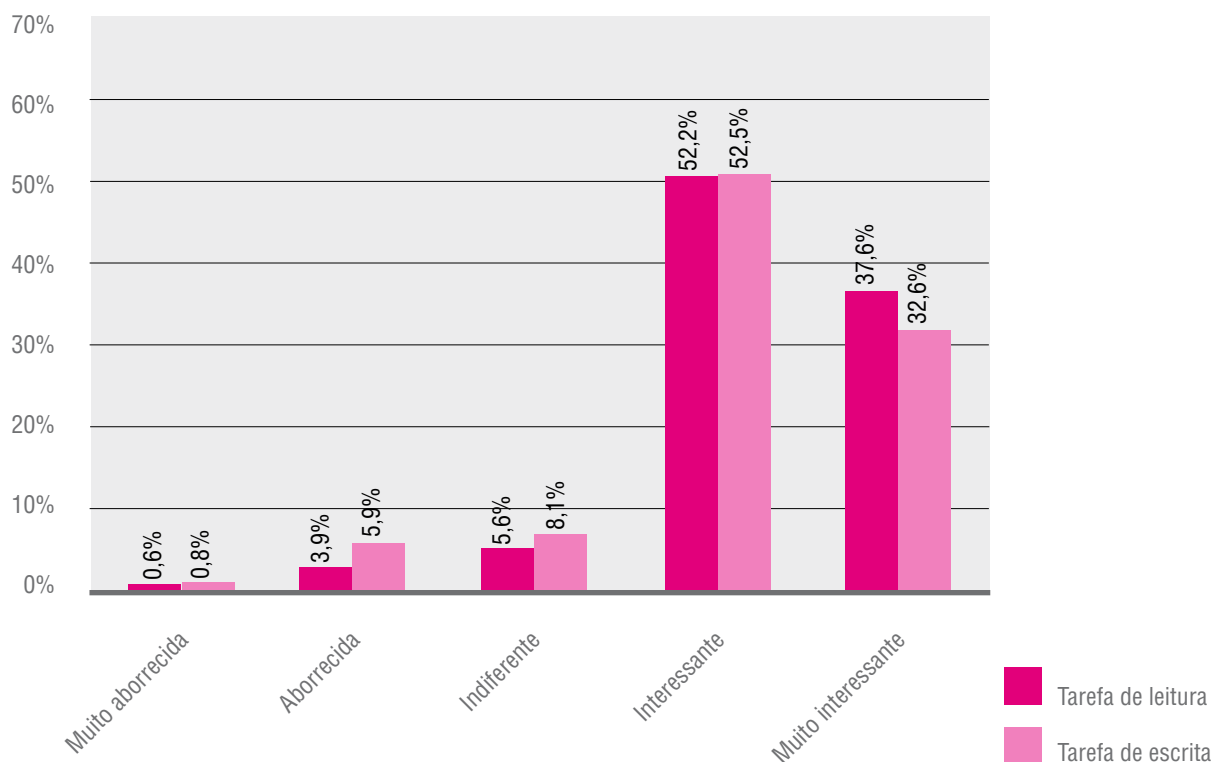
(E17; Sexo feminino; Meio Rural; Região Centro)



Apesar das actividades de Treino poderem ser importantes, terá que se ter presente que, tal como Reese, Sparks e Leyva (2010) constataram, diferentes tipos de intervenções (por exemplo: leitura de histórias, ensino, conversas, escrita) podem ser eficazes para melhorar as competências das crianças, e que estas competências estão muito associadas ao tipo de intervenção desenvolvida. Para promover o desenvolvimento da literacia das crianças e torná-las leitores eficazes e envolvidos há que apoiar o papel da família, valorizando as interacções com os filhos nas “multiliteracias da vida” familiar (Cairney, 2005).

No que se refere à qualidade das interacções, muitos autores têm referido um outro aspecto que se prende com os sentimentos associados aos momentos de leitura e escrita (Baker, Scher & Mackler, 1997; Mata, 2006; McGee, 1998; Verhoven, 2001). Segundo Verhoven (2001), o entusiasmo da leitura resultante de experiências positivas é um dos elementos centrais na formação de leitores envolvidos e participantes. Neste sentido, procurámos saber qual a percepção dos pais acerca do interesse dos filhos por actividades que envolvam a leitura e a escrita, bem como a percepção dos pais acerca da satisfação que os filhos sentem por receberem livros e materiais de escrita (ver figuras 16 e 17).

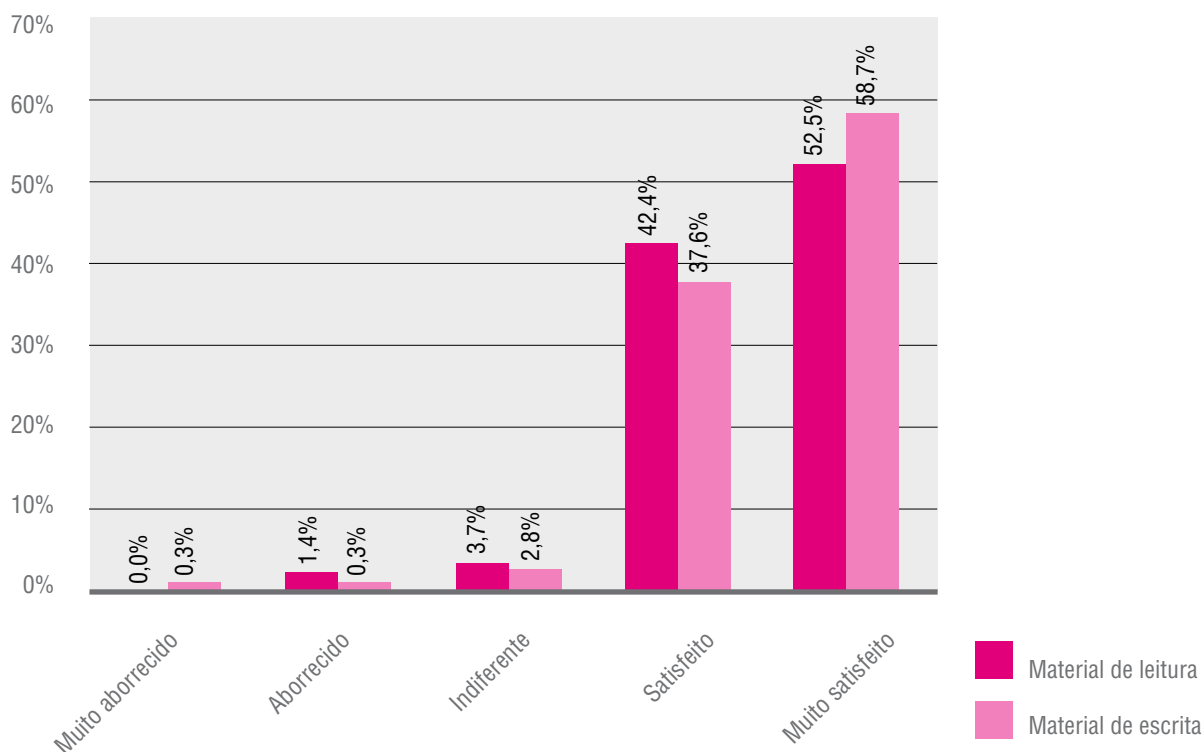
Figura 16: Interesse dos filhos por tarefas de leitura e de escrita



Relativamente ao interesse demonstrado pelos filhos quanto às tarefas de leitura e de escrita, a maioria dos pais percepciona que estes consideram a tarefa de leitura (89,8%) e de escrita (85,1%) como interessante ou muito interessante. Somente 4,5% dos pais indicam que os filhos consideram a leitura uma tarefa aborrecida ou muito aborrecida, e 6,7% consideram, igualmente, a escrita como aborrecida ou muito aborrecida.



Figura 17: Satisfação sentida pelo filho quando recebe material de leitura e de escrita



No que se refere à percepção dos pais quanto à satisfação sentida pelos filhos quando recebem material de leitura e de escrita, praticamente todos os pais indicam que os filhos se sentem satisfeitos ou muito satisfeitos quer ao receberem material de leitura (94,9%) quer material de escrita (96,3%). É de realçar a inexpressividade das percentagens atribuídas ao muito aborrecido ou aborrecido.

Estes dados, que apontam para a satisfação associada aos actos e actividades de leitura e escrita, parecem-nos de especial importância pois a forma como os adultos interagem com as crianças, as apoiam e retiram prazer desses momentos de interacção são essenciais para o desenvolvimento do gosto pela leitura (McGee, 1998). Baker, Scher e Mackler (1997) constataram que os aspectos afectivos das interacções entre pais e filhos eram os maiores preditores da motivação dos filhos para a leitura. Os momentos em que lêem e escrevem parecem ser positivos e agradáveis e, sendo associados à satisfação e prazer, poderão ser factores importantes na promoção da motivação para a leitura e escrita (Mata, Monteiro e Peixoto, 2009).

8.9. Competências dos pais e envolvimento com a leitura

Ao equacionarem sobre os obstáculos ao envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, Hoover-Dempsey e Walker (2002) consideram que entre as barreiras pragmáticas se devem considerar a escolaridade dos pais e a sua percepção de competência. Ora, no que respeita ao envolvimento com a literacia e com práticas de literacia com os filhos, as competências de literacia dos pais e as suas percepções de competência poderão ser também elementos que os condicionam. Vêm neste sentido os trabalhos de DeBaryshe *et al.* (2000) e de Lynch (2006), que mostraram que diferentes competências de literacia estavam associadas a crenças contrastadas sobre a aprendizagem e desenvolvimento da literacia e também a práticas diferenciadas. Neste sentido, pretendeu-se também analisar possíveis relações entre as capacidades de leitura e escrita percebidas pelos inquiridos e o seu envolvimento em actividades de literacia com o filho. Os inquiridos foram questionados sobre se consideravam ou não suficientes as suas capacidades de leitura



e escrita. Nesta análise, considerámos dois grupos, um com menor percepção de capacidades (*suficiente mas com dificuldades ou insuficiente*) e outro com melhor percepção de capacidades (*plenamente suficientes ou superiores ao necessário*).

Dos resultados obtidos, pode-se verificar que existem diferenças significativas entre os inquiridos que referiram ter menos capacidade de leitura e escrita e os que referiram ter mais capacidades, quando relacionadas com as variáveis apresentadas.

Tabela 21: Práticas de literacia e mudanças na importância e nas práticas de leitura/escrita segundo as capacidades de leitura e escrita percebidas pelos inquiridos

	Capacidade de leitura/escrita percebidas.	N	Média	Desvio Padrão
Práticas do Dia-a-dia	Suficiente ou insuficiente	127	2,6326	,55002
	Plenamente ou superiores	223	2,7696	,57595
Práticas de Treino	Suficiente ou insuficiente	127	3,3187	,56664
	Plenamente ou superiores	222	3,4945	,50590
Práticas de Entretenimento	Suficiente ou insuficiente	127	2,6152	,56567
	Plenamente ou superiores	223	2,8078	,57068

Os resultados indicam que são os pais que se percebem com mais capacidades de leitura e de escrita aqueles que referem envolver-se mais em actividades onde a leitura e a escrita estão presentes, seja no dia-a-dia, seja em contexto de treino ou de entretenimento (Práticas do dia-a-dia - $U(350)=2.419$ $p=0.016$; Práticas de treino - $U(349)=2.793$ $p=0.005$; Práticas de entretenimento - $U(350)=3.021$ $p=0.003$).

A percepção de capacidades pessoais enquanto leitor e escritor pode, de certa forma, condicionar o envolvimento e participação dos pais em actividades de leitura e escrita, quer pessoais, quer partilhadas com os filhos. Os dados deste estudo dão indicadores de que os pais com melhores percepções sobre as suas capacidades se envolvem com maior frequência em práticas de literacia com os seus filhos, quer sejam estas mais lúdicas, de ensino ou do dia-a-dia. Este pode ser um dado importante no sentido de se desenvolverem competências de leitura e escrita nos pais para se sentirem melhor na partilha que fazem com os filhos em torno de actividades de literacia, tal como vários projectos de intervenção nesta área têm procurado fazer (por exemplo: Brooks, Gorman, Harman, Hutchison & Wilkin, 1996).

Os dados recolhidos nas diferentes fases deste projecto, relativos à literacia familiar, vão ao encontro da complexidade identificada pelos vários autores que têm desenvolvido trabalhos nesta área

(Baker *et al.* 1994; Sonnenschein, Brody & Munstremann, 1996; Wasik & Herrman, 2004; Weigel, Martin & Bennett, 2010). Estes dados permitiram-nos identificar aspectos relacionados com os pais, com os ambientes de literacia, com as diferentes práticas e com as interações que estes estabelecem e que confirmam a variedade de factores e elementos pertinentes quando se procura compreender as dinâmicas, particularidades e potencialidades das práticas de literacia familiar (Wasik & Hendrickson, 2006).

Em síntese: uma análise global dos resultados auferidos neste estudo permite verificar que a maioria dos inquiridos refere ter hábitos de literacia e que estes surgem em diversos contextos. Verifica-se ainda que ter realizado o processo de RVCC aumentou a importância que os inquiridos atribuem à leitura e à escrita e provocou mudanças positivas nas suas práticas de literacia familiar. Os inquiridos referem ainda que, nas suas famílias, as práticas de literacia estão presentes, e que desenvolvem com frequência e de modo diversificado actividades de literacia familiar.

Sabendo que a família constitui, pelas suas especificidades e potencialidades, um espaço privilegiado para a aprendizagem das crianças, e sabendo também que a realização do processo de RVCC significou, para muitos adultos, mudanças importantes



no domínio da literacia, e tendo ainda em conta o elevado número de pais que realizam actualmente este processo de Educação de Adultos, considera-se que o processo de RVCC constitui um contexto privilegiado para promover a literacia nas famílias.

Assim, tendo como base as necessidades específicas desta população, consideramos de extrema importância que a abordagem da literacia familiar, através do desenvolvimento de actividades específicas a este domínio, seja uma das componentes da formação nos Centros Novas Oportunidades.



Conclusões

Partimos para este projecto com três objectivos centrais que assentavam nos impactos decorrentes dos processos de RVCC tanto ao nível pessoal, como no processo de escolarização e na promoção de literacia familiar.

O primeiro objectivo deste estudo pretendeu conhecer as mudanças percebidas pelos adultos manifestadas no seu desenvolvimento pessoal e nos contextos de vida familiar, que poderão ser facilitadoras do sucesso educativo dos filhos.

Satisfação na realização do processo de RVCC

Para que nos fosse possível ter um melhor entendimento das mudanças ocorridas decorrentes de um percurso de qualificação na idade adulta, procurámos, num primeiro momento, perceber de que forma o processo de RVCC foi vivenciado por estes adultos. No que concerne à satisfação atribuída, verificámos que a maioria dos adultos sentiu elevados níveis de satisfação relativamente à realização do processo de RVCC de nível básico. A satisfação nos processos de aprendizagem é manifestada quando os adultos se sentem realizados, motivados e envolvidos nas actividades de ensino. Os factores que poderão influenciar os níveis de satisfação em relação a processos de aprendizagem são vários, como os formadores, os conteúdos de aprendizagem, os estilos de ensino, o clima e os materiais de aprendizagem ou a qualidade do currículo (Urda, 1997). Assim, o balanço positivo sobre a satisfação geral em relação ao processo de RVCC parece indicar um encontro pleno das características deste processo com as necessidades, objectivos e expectativas destes adultos. Este elevado índice de satisfação é corroborado pela quase totalidade dos participantes ao afirmarem que se voltassem atrás realizariam de novo o processo de RVCC. Para esta questão foram apurados, via análise de conteúdo, vários motivos pelos quais os adultos voltariam a frequentar um processo de RVCC, sendo a aquisição de conhecimentos e competências, a satisfação e a importância e utilidade atribuída a este processo, os três principais motivos mais referenciados. Os adultos associam a este processo quer a valorização dos conhecimentos e competências obtidos ao longo da vida, quer a aquisição de novas competências, principalmente no que diz respeito às novas tecnologias. Assim, salienta-se a importância atribuída à oportunidade e funcionalidade do processo de RVCC ao actualizar competências passíveis de serem capitalizadas quer a nível pessoal, na relação com a família, quer a nível profissional, dotando esta população de ferramentas não só de utilidade prática e imediata, mas essencialmente, de uma revitalizada orientação para o interesse pela aprendizagem e consolidação de estruturas psicológicas relacionadas com a capacidade de desempenho.

Melhoria das competências pessoais e sociais

Neste âmbito, na fase exploratória deste estudo, a maioria dos entrevistados considerou que o processo de RVCC provocou um conjunto de mudanças relacionadas com um aumento da auto-estima, um maior sentimento de realização e valorização pessoal, uma maior capacidade de comunicação, e uma melhoria sentida no estabelecimento de relações inter-pessoais. Este conjunto de mudanças relatadas pela amostra entrevistada encontra eco nas mudanças referidas por Pires (2007) quando refere que este processo de reconhecimento ao assumir a identificação e especificação das experiências do indivíduo e dos seus resultados de aprendizagem, de uma forma gratificante, reforça a sua auto-estima e auto-imagem. Assim, segundo a autora, o processo de RVCC está a criar uma nova cognição nos adultos acerca do seu desenvolvimento como um constante processo construtivo de transformação, fortalecendo uma identidade pessoal e o desejo de autonomia e emancipação.



Mudanças na percepção de auto-eficácia

Do conjunto das mudanças sentidas pelo adulto, após o processo de RVCC, estudámos as mudanças sentidas na percepção que o adulto desenvolveu sobre a sua auto-eficácia. Relativamente aos resultados auferidos na fase alargada do estudo verificámos que houve um aumento da percepção de auto-eficácia face às várias exigências do quotidiano. Neste sentido, o processo de RVCC, possibilita que também, no quotidiano do sujeito sejam operadas mudanças na forma como lidam com a realidade, possibilitando, segundo Bandura (1994), uma maior capacidade de assumir compromissos com tarefas mais complexas, favorecendo novas oportunidades de crescimento. Verificámos ainda, no estudo alargado, que o aumento da auto-eficácia, percebido pelos adultos, encontra-se associado a mudanças positivas no investimento/envolvimento na escolaridade do próprio e do(s) filho(s), na importância atribuída à leitura/escrita e no envolvimento no percurso de escolarização.

Em complemento a estes resultados, verificámos na fase exploratória do estudo, que a nível profissional, a maioria dos adultos entrevistados se sentia mais confiante nas suas capacidades e competências: **i)** para alcançar os seus objectivos profissionais; **ii)** na realização de actividades de informática; **iii)** na realização de novos cursos de formação e, **iv)** mais confiantes no concurso a ofertas de emprego. Estes resultados seguem os dados preliminares apresentados no relatório elaborado por Singh (2005), onde destaca que o processo de RVCC permite a obtenção, por parte dos adultos, de uma maior consciência do seu capital profissional, potenciando uma melhor gestão da carreira profissional. No mesmo sentido, Betz e Hackett (1997), referem que a percepção de auto-eficácia se traduz numa extensão dos quadros comportamentais do indivíduo, promovendo a ruptura de barreiras ao desenvolvimento profissional e possibilitando a abertura de um leque de opções vocacionais mais vasto.

Assim, podemos concluir que o processo de RVCC, ao proporcionar um suporte personalizado baseado na relação com os formadores, onde se trabalham questões como a motivação, o sentido de compromisso e a auto-estima (Cavaco, 2007), enquadra-se, simultaneamente, no conjunto de experiências potenciadoras de auto-eficácia, apontadas por Bandura (1994), como por exemplo, os julgamentos (ou reconhecimento) realizados por uma figura de tutor sobre as capacidades do adulto para a realização de uma determinada tarefa, obtendo, desta forma, uma validação social das suas competências.

Gestão de papéis

Dentro das mudanças percebidas pelos adultos, após o processo de RVCC, estudou-se a capacidade do adulto na gestão de múltiplos papéis da sua vida, como o familiar, o profissional e o educativo. Concluímos que os adultos da amostra do estudo alargado conseguem manter um equilíbrio dinâmico entre as solicitações do “papel profissional”, as solicitações do “papel familiar” e as do “papel educativo”. Assim, o compromisso que os adultos assumem face ao papel profissional, ao papel familiar e ao papel educativo permite que estes continuem a perceber um nível de satisfação óptimo na relação com os vários papéis. A existência de equilíbrio entre papéis que requerem elevados níveis de esforço, dedicação e recursos por parte do indivíduo é compreendida por vários autores (Barnett & Hyde, 2001; Grzywacz, 2000; Marks & Macdermid, 1996) como consequência de um conhecimento claro das exigências associadas a cada papel e de forma como deverão ser organizadas, do carácter atenuante que um dos papéis poderá ter no outro ou do conjunto de efeitos de *spillover* positivo. Porém, verificámos que estes adultos possuem uma maior facilidade na gestão do “papel educativo”, isto é, do compromisso existente entre as solicitações do processo educativo do filho e as solicitações do próprio processo educativo, quando comparado com a gestão realizada entre o “papel profissional” e o “papel familiar”. Este resultado parece indicar-nos que o facto de os adultos terem voltado a investir no seu percurso educativo, através do processo de RVCC, contribuiu para a aquisição de competências facilitadoras de transferências de aprendizagens que permitiram uma resposta mais eficaz e integrada às exigências do processo educativo do(s) filho(s).

Assim, de um modo geral, poderemos colocar a hipótese de que o efeito organizador inerente ao processo de RVCC não se esgota no reconhecimento, validação e certificação das competências do adulto, mas terá impacto na forma como estes organizam e gerem os papéis chave da sua vida, orientando-os de forma mais eficaz para níveis superiores de complexidade.



O segundo objectivo consistia em identificar as percepções de mudança relativas ao investimento e envolvimento no projecto de escolarização dos filhos e na escolaridade do próprio adulto.

Vontade de prosseguir estudos

O investimento dos adultos na sua escolaridade apresenta-se como fundamental para que os cidadãos possam adquirir e desenvolver continuamente conhecimentos e competências que lhes permitam acompanhar as mudanças sociais (Guimarães, Silva & Sancho, 2000). Os resultados do estudo exploratório, bem como do estudo alargado aos pais, indicaram que, a maioria dos adultos que terminou o processo de RVCC de nível básico, demonstrava ter vontade de dar continuidade ao seu processo educativo ou já estava mesmo a realizar outra(s) formação(ões). Estes dados sugerem que, para estes adultos, o processo de RVCC de nível básico constituiu um factor de motivação para o delineamento de novos objectivos de vida que passam pela escolaridade, atribuindo-lhes mais importância e desenvolvendo o interesse pelos estudos. A vontade expressa pelos adultos em dar continuidade ao seu processo de aprendizagem poderá estar relacionada com um maior entendimento da utilidade que as aprendizagens poderão ter na sua vida para o desempenho de tarefas e/ou para a resolução de problemas (Knowles, 1990), podendo advir do facto de terem reflectido sobre os seus conhecimentos e competências entendendo-os como insuficientes para conseguir dar resposta às exigências que a sociedade coloca, atribuindo, assim, um novo sentido à aprendizagem (Freire, 1977; Mezirow, 1991).

Relação com os professores e a escola dos filhos

As práticas e as estratégias de envolvimento que os pais adoptam para acompanhar a vida escolar dos filhos, são influenciadas pelas escolhas educacionais dos pais, pelas suas características sociodemográficas (Haveman & Wolfe, 1995), assim como pelas crenças que têm associadas à escola, advindas das suas próprias experiências (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Centrando-nos nas práticas de comunicação com a escola, no estudo alargado, questionámos os pais relativamente a três formas de comunicação: os recados, as reuniões e as actividades desenvolvidas na escola. Os resultados mostraram que é através dos recados que os pais mais frequentemente se relacionam com a escola, sendo que as reuniões e o contacto directo com o professor são também referidos pela maioria dos inquiridos como práticas bastante frequentes. Pelo facto de a maioria dos pais ter referido que participam nas diversas vias de comunicação que a escola estabelece com a família, estes resultados apresentam-se positivos se considerarmos que a criança compreende melhor a importância da escola e sente-se mais motivada a aprender, quando sente que os pais estão atentos e implicados na sua vida escolar, investindo tempo e recursos no seu processo educativo (Pajares, 2003; Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005). Assim, estas crianças estão mais propensas a desenvolver uma atitude mais positiva face à aprendizagem, traduzindo-se num maior investimento no seu desempenho escolar.

Representações acerca do processo de escolarização

Ao procurar conhecer as percepções de mudança no investimento dos próprios adultos e as mudanças no investimento e envolvimento nos processos escolares dos filhos, verificamos que a realização do processo de RVCC introduziu mudanças quer para o próprio quer para o(s) filho(s), de acordo com os resultados do estudo alargado. Quanto ao próprio, os resultados indicaram ter existido mudanças nas representações que têm acerca do seu processo de escolarização ao nível profissional, pessoal, familiar e social, bem como, num maior investimento no processo educativo que se traduz numa maior frequência de formações e em mais tempo despendido em actividades que possibilitem aumentar os conhecimentos.

Investimento na escolaridade para o futuro do(s) filho(s)

Em relação ao investimento e envolvimento na escolarização do(s) filho(s), verificámos que os pais sentiram mudanças nas representações acerca do projecto de escolarização dos seus filhos referindo mudanças nas práticas e actividades que passaram a realizar em conjunto. Quando comparados, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas indicando que os adultos percebem maiores mudanças na sua vida, e não tanto em relação ao(s) seu(s) filho(s), o que pode ser explicado pelo facto de o(s) adulto(s) ser quem experiencia este processo, sentindo de forma mais evidente as mudanças ocorridas na sua vida. Com



efeito, parece que o processo de RVCC permitiu não só uma melhoria na qualidade de vida dos adultos que o frequentaram, como também representa um aumento e melhoria da qualidade do envolvimento parental nas questões escolares dos filhos.

Acompanhamento escolar em contexto familiar

De modo a compreender as mudanças ocorridas no envolvimento parental, advindas da realização do processo de RVCC, procurámos saber, de forma mais concreta, as práticas de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos em três dimensões: **i)** no acompanhamento escolar em contexto familiar; **ii)** na importância e interesse atribuídos à escolaridade dos filhos; e **iii)** na relação escola-família.

No que concerne ao acompanhamento escolar em contexto familiar, os resultados da fase exploratória do estudo apresentam valores iguais para os pais que percebem mudanças, bem como para os que referem existir uma ausência de mudanças a esse nível. Se por um lado as mudanças sentidas remetem para um maior acompanhamento dos filhos nos estudos, para uma maior capacidade sentida no auxílio que prestam aos filhos e para uma maior compreensão das tarefas, a ausência de mudanças é justificada pelo facto de considerarem que já acompanhavam os filhos antes do processo de RVCC. No entanto, embora estes pais considerem que já se envolviam na escolaridade dos filhos, parecem ter adquirido competências, melhorando assim a qualidade desse envolvimento.

Questionados ainda sobre se se sentiam mais capazes de acompanhar os filhos nos trabalhos de casa, a maioria dos entrevistados, na fase exploratória do estudo, referiu sentir-se mais capazes para acompanhar o(s) seu(s) filho(s) nos trabalhos da escola por terem adquirido conhecimentos que lhes permitem dar um melhor acompanhamento e mais confiança para auxiliar os filhos, sendo certo que também demonstraram mais facilidade em pesquisar. Segundo Pelletier e Brent (2002), a forma como os pais se sentem e se envolvem na educação dos filhos e como se sentem capazes de os ajudar nos trabalhos de casa, assenta nas suas crenças de auto-eficácia. De acordo com Eccles e Harold (1996) a percepção de eficácia é um elemento importante e que se pode operacionalizar na confiança que os pais detêm para ajudar os seus filhos, na forma como se acham competentes para acompanhá-los à medida que progredem na escolaridade e na confiança que têm sobre a importância da sua participação e envolvimento na vida escolar dos seus filhos. Estes entendimentos dão-nos a indicação de que os pais, por se sentirem mais capazes em auxiliar os filhos nos trabalhos de casa, possam vir a acompanhar mais os filhos nos estudos em contexto familiar. De um modo geral, os dados sugerem que o processo de RVCC permitiu aos adultos, quer no estudo exploratório, quer no estudo alargado, um maior sentido de auto-eficácia para poderem acompanhar os filhos nos trabalhos escolares o que reforça a ideia de que quanto mais elevados forem os níveis de auto-eficácia dos pais, mais competentes estes se sentem e mais apoio dão aos seus filhos, havendo interações mais frequentes e positivas entre os pais e os filhos (Mondell & Tayler, 1981).

Importância e interesse atribuídos à escolaridade dos filhos

No que se refere à importância e interesse pela escolarização dos filhos, a maioria dos entrevistados na fase exploratória, considerou não existirem mudanças neste domínio por já considerarem a escolarização importante para os seus filhos, antes mesmo de realizarem o processo de RVCC. Poderemos pensar que o facto de já atribuírem importância à escolaridade tenha motivado estes adultos a investirem no seu processo de escolarização, não mudando o significado atribuído ao processo de escolarização mas tendo-o, em alguns casos, enriquecido. Os adultos que referiram existir mudanças neste domínio referem-no por considerarem que passaram a valorizar mais o percurso escolar do filho como uma possibilidade de vir a ter mais e melhores oportunidades de emprego, assim como, passaram a atribuir mais importância à escolaridade como forma de promover uma maior realização e desenvolvimento pessoal. Nestes casos, tendo em conta a ideia defendida por Mezirow (1991), podemos pensar que houve um questionamento por parte destes adultos sobre a importância da escolarização, por sentirem que necessitavam de adquirir conhecimentos e competências cada vez mais adaptáveis e transferíveis (Guimarães, Silva & Sancho, 2000) para se adaptarem a inúmeros cenários e a mudanças de carácter social, político, económico, cultural e tecnológico (Canário, 1999). A reestruturação



do seu quadro de referência (Mezirow, 1991) poderá, assim, traduzir-se numa maior importância conferida à escolaridade que conduziu ao investimento no seu próprio processo educativo. Por consequência, esse novo significado atribuído à escolaridade, pode ter-se traduzido numa maior importância atribuída ao percurso escolar do(s) filho(s).

Relação escola-família

Considerando a importância que a escola-família tem no desempenho académico das crianças, procurámos conhecer as percepções de mudanças na participação dos pais na vida escolar dos filhos em contexto escolar. Globalmente, os resultados do estudo exploratório indicaram que a maioria dos pais considera que o processo de RVCC não introduziu mudanças na forma como participam na vida escolar dos filhos, essencialmente, porque já o fazia antes. O mesmo acontece com a confiança que têm para falar com o(s) professor(es) do(s) seu(s) filho(s), considerando, a maioria dos entrevistados, que não houve mudanças nesse domínio porque já se sentiam confiantes na comunicação com o professor, não se sentindo mais auto-eficazes neste domínio. É de salientar que para os pais que apresentavam dificuldades em estabelecer um diálogo com o professor, o processo de RVCC revelou-se essencial, possibilitando-lhe o desenvolvimento da capacidade de expressão oral e do seu sentido de auto-confiança que se traduziu numa maior compreensão e envolvimento na vida escolar do filho. No estudo alargado aos pais, relacionando a auto-eficácia com o envolvimento escolar dos filhos, os resultados evidenciaram que os pais sentiram mudanças significativas na comunicação com o(s) professor(es) do(s) seu(s) filho(s). Estes resultados são positivos se tivermos em conta a ideia defendida por Carlisle, Stanley e Kemple (2005), de que a comunicação estabelecida entre os pais e os professores apresenta-se como uma das práticas de envolvimento facilitadora da adaptação inicial das crianças à escola, uma vez que à medida que a criança vê os seus pais e os seus professores a interagir de um modo amigável e cooperativo, é transmitida à criança a mensagem de que a escola é um lugar valorizado pelas suas famílias, levando a criança a atribuir, com mais facilidade, importância à escola e à aprendizagem.

Percepções dos professores

No estudo alargado aos professores, procurámos comparar os dados relativos às modalidades de envolvimento: **i)** acompanhamento escolar em contexto familiar; **ii)** importância e interesse pela escolaridade e **iii)** relação com os professores e a escola.

Os resultados levaram-nos a constatar que é na opção “*importância e interesse pela escolaridade*” que a percentagem de concordância, entre os professores, sobre alterações verificadas nos pais após os processos de RVCC é superior, seguindo-se o acompanhamento que fazem, em contexto familiar, ao estudo e outras tarefas escolares. Onde são percebidas, significativamente, menos mudanças é na relação que os pais estabelecem com os professores e a escola. Assim, parece que os professores percebem mais mudanças nas expectativas e no acompanhamento da escolaridade, em termos gerais, do que em actividades mais concretas, como a participação em reuniões ou na realização dos trabalhos de casa. Este indicador parece-nos bastante interessante, pois, esta mudança de atitudes e expectativas face à escolaridade poderá ter impactos em diferentes comportamentos de envolvimento, não só em termos imediatos, mas também no futuro e de um modo gradual. Segundo Eccles e Harold (1996) estes indicadores, que estão incluídos nas diferentes crenças desenvolvidas pelos pais, são determinantes directos de diferentes práticas de envolvimento e, a um nível indirecto, têm também implicações sobre o desenvolvimento dos filhos.

Maior envolvimento das mães

No estudo alargado aos pais, comparado o envolvimento de pais e mães na escolaridade dos filhos, podemos verificar algumas diferenças, constatando que há um maior envolvimento por parte das mães nas actividades relacionadas com a escolaridade dos filhos e que essas diferenças eram significativas para todos os indicadores de envolvimento com a escola. Assim, são as mães que mais frequentemente estabelecem os contactos com o professor e participam nas actividades e reuniões desenvolvidas na escola dos filhos, o que se apresenta como positivo tendo em conta que, segundo Corwyn e Bradley (2002), o nível educacional das mães possui uma consistente influência directa sobre os aspectos cognitivos e comportamentais da criança, assim como uma influência indirecta na existência de um ambiente familiar cognitivamente estimulante.



O processo de RVCC como possibilidade de acompanhar melhor os filhos e o envolvimento na escolaridade

Quando comparados os pais que referiram como uma das motivações para realizarem o processo de RVCC residir na possibilidade de desenvolverem competências que lhes permitissem auxiliar os seus filhos nos estudos, através de um maior envolvimento na escolaridade dos seus filhos, verificámos que são estes pais que consideram sentir maiores mudanças no investimento/envolvimento nos processos de escolarização dos filhos, bem como mudanças nas suas expectativas e desempenhos pessoais e profissionais. Estes dados sugerem que as expectativas iniciais se acabam por confirmar, dado que estes pais acabam por estar mais próximos da escolaridade dos filhos e sentem mudanças evidentes na forma como se envolvem na vida escolar dos filhos.

O terceiro objectivo deste projecto direccionava-se para perceber o modo como a formação realizada no processo de RVCC promovia o desenvolvimento da literacia familiar e a aquisição de competências de literacia.

Os resultados obtidos responderam a este objectivo de forma multifacetada pois não só permitiram compreender a forma como estes pais passaram a valorizar a leitura e a escrita como também os modos como se envolviam em actividades e práticas de literacia no seu dia-a-dia. Este envolvimento mostrou-se por si só diferenciado, pois reflectiu-se quer em hábitos pessoais, quer no envolvimento directo em actividades com os seus filhos (tanto no apoio específico a tarefas escolares, como em muitas outras actividades).

Tipos de leitura e de escrita habitualmente realizados

Por se considerar que são diversas as ocasiões a que, no dia-a-dia, é necessário responder e aplicar as competências de literacia, através da compreensão de textos e da capacidade de comunicar nas actividades do quotidiano recorrendo ao uso da escrita (Wagner, 2001), questionámos os adultos que participaram no estudo quanto aos tipos de práticas de leitura e de escrita que habitualmente realizavam, bem como a sua frequência. Procurámos também averiguar a frequência de uso da internet por estes mesmos indivíduos, uma vez que esta tecnologia representa, nos dias de hoje, uma ferramenta indispensável na vida dos cidadãos, nos seus mais diversos domínios.

Os resultados obtidos com os questionários do estudo alargado indicam que a literacia está presente em vários contextos da vida da maioria da população inquirida (quer de natureza utilitária, quer lúdica), e que a internet é utilizada com regularidade pela maioria dos inquiridos. Estes dados permitem-nos, assim, constatar que existe uma grande diversidade de práticas de literacia realizadas regularmente por estes adultos, o que nos leva a pressupor que estes indivíduos possuem recursos que os capacitarão a dar resposta às necessidades que vão surgindo nos vários contextos do seu quotidiano, nomeadamente numa sociedade caracterizada por rápidas mudanças sociais e tecnológicas.

Apesar de os dados indicarem que a maioria dos adultos inquiridos tem hábitos de leitura e escrita regulares é, ainda assim, importante realçar que existem alguns sujeitos que referem raramente ou nunca ler livros, jornais ou revistas, consultar a internet ou mesmo escrever no seu dia-a-dia.

Mudanças na importância e nas práticas de literacia

A relação dos adultos com a literacia assume igualmente um papel preponderante na vida dos seus filhos. O processo de aprendizagem e desenvolvimento da literacia nas crianças, bem como a importância que estas vão atribuir à aprendizagem da leitura e da escrita, é fortemente influenciado pelas crenças dos pais. Estas crenças, construídas a partir das suas vivências, serão importantes na percepção os pais sentem ter do seu papel neste processo de aprendizagem e na importância que atribuem às práticas de literacia realizadas com os seus filhos (DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; Norman, 2007; Weigel, Martin & Bennet, 2006).

Com base nestes pressupostos, considerámos importante compreender como é que a formação efectuada no âmbito de percursos de Educação de Adultos se poderá traduzir em mudanças na importância atribuída e nas práticas de literacia realizadas, levando à promoção, por parte destes pais, da literacia em crianças no início do 1.º ciclo do ensino básico.



Os dados obtidos na fase alargada do estudo indicam que a percepção dos inquiridos ???existir mudanças importantes quer nas práticas de leitura e de escrita, quer na importância atribuída a estas práticas, reflectindo-se estas mudanças tanto na vida do próprio como na vida familiar. Deste modo, se os pais percebem mudanças importantes a estes níveis e, uma vez que as representações que os indivíduos têm sobre um determinado objecto vão influenciar de forma decisiva as suas práticas nestes domínios, podemos crer que as mudanças positivas percebidas pelos indivíduos após realizarem um processo de RVCC se vão manifestar em ambientes de literacia familiar mais ricos, permitindo assim aos filhos estarem mais expostos a modelos de literacia e a oportunidades para desenvolverem competências avançadas de leitura e de escrita.

O processo de RVCC como possibilidade de acompanhar melhor os filhos e as mudanças na literacia

Ao compararmos os pais que referiram que uma das motivações que os levaram a realizar o processo de RVCC foi a possibilidade de desenvolverem competências que lhes permitissem auxiliar os seus filhos nos estudos, verificamos que são estes pais quem referem sentir maiores mudanças, não só na importância que passaram a atribuir à leitura e à escrita, como também nas suas práticas de literacia. Parece, deste modo, que as motivações iniciais destes pais se concretizam com a realização do processo de RVCC, pois sentem mudanças evidentes na sua forma de estar e de usar a literacia, quer a nível pessoal, quer a nível familiar.

Aumento das percepções de auto-eficácia e maior envolvimento na literacia

As percepções de auto-eficácia que as pessoas têm acerca das suas capacidades de literacia têm consequências nas suas acções e nas actividades que desenvolvem (Stoll & Notter, 2000). Deste modo, partimos do pressuposto de que a frequência de um processo de Educação de Adultos pode levar a que os indivíduos os melhorem as suas crenças e se motivem e envolvam mais em actividades de literacia.

A análise das questões que remetiam para mudanças na auto-eficácia dos sujeitos advindas da realização de processos de RVCC demonstrou, através da comparação de inquiridos com maiores e menores percepções de mudança quanto à auto-eficácia, que os inquiridos que perceberam maiores mudanças passaram a atribuir uma maior importância à leitura e à escrita, referindo realizar mais práticas nestes domínios. Estes resultados vêm confirmar o pressuposto acima referido, indicando que as mudanças na percepção de auto-eficácia do adulto têm um efeito positivo nas actividades de literacia desenvolvidas pelo próprio e com o(s) filho(s).

Apesar de as mudanças percebidas pelos inquiridos quanto à importância e às práticas de literacia serem evidentes, quer a nível pessoal, quer a nível familiar, verificou-se que são as mães quem considera que o processo de RVCC introduziu maiores mudanças nestes domínios. Este facto parece reflectir a importância que, nos dias de hoje, as mães ainda detêm no acompanhamento familiar das crianças.

Actividades de literacia na família

No que se refere às actividades referidas como sendo desenvolvidas em ambiente familiar, com envolvimento das crianças, estas foram bastante diversificadas. Constatámos que estas, por vezes direccionavam-se mais para uma vertente de ensino, outras vezes assumiam um carácter mais lúdico; alguns pais conseguiam conjugar estas duas vertentes nas abordagens que faziam à literacia com os seus filhos. Uma mais-valia deste estudo parece-nos ter sido a evidência clara de diferentes concepções e abordagens à literacia pelas famílias participantes, reflectindo assim as particularidades culturais e sociais de cada família. É esta diversidade que é essencial não só conhecer, mas também compreender e valorizar para que a sua promoção possa conduzir a acções enquadradas nas realidades específicas das famílias e, os pais possam interagir através da literacia com os seus filhos, sentindo-se competentes e também promovendo o desenvolvimento de competências de leitura e escrita junto destes (Johnson, 2009; Hannon & Bird, 2004; Purcell-Gates, 2004). Assim, conseguirão criar uma “*cultura de leitura*”, onde as competências em leitura são desejáveis e valorizadas e que, segundo Kirby e Hogan (2008), é uma via importante para o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita das crianças.

Os dados do estudo alargado permitiram-nos ter uma visão mais quantificada das diferentes práticas desenvolvidas. Constatámos



então que as práticas mais informais (Entretimento e Dia-a-dia) foram referidas como sendo realizadas com menor frequência. As actividades que, em termos médios, eram desenvolvidas com mais frequência com os filhos eram as de ensino e treino. Estes resultados são semelhantes aos encontrados noutros trabalhos com crianças em idade pré-escolar no âmbito da literacia familiar (Mata & Pacheco, 2009) e que mostrou que diferentes tipos de práticas podem promover diferentes competências de literacia. Por influência da escola, ou por opção dos pais, por considerarem esta a melhor forma de ajudarem os filhos (Purcell-Gates, 2004), as tarefas de literacia de treino, mais escolarizadas, parecem sobrepor-se às outras actividades de literacia familiar. Este facto pode ter alguns riscos que passam por uma desvalorização das práticas de literacia que fazem parte do quotidiano das famílias deixando de ser desenvolvidas de modo sistemático e passando a ser esporádicas e desenvolvidas em momentos pontuais, quando se fazem as tarefas escolares. Deste modo o *empowerment* da literacia destas famílias só muito dificilmente será promovido (Swick, 2009). Há assim que, tal como Nutbrown, Hannon e Morgan (2005) referem, considerar as diferentes formas que a literacia pode assumir na família (escrita envolvente, livros, escrita, linguagem oral) e os diferentes papéis que os pais podem desempenhar na sua promoção (oportunidades, reconhecimento, interacções, modelos) de modo a potenciar o desenvolvimento da literacia na família de modo global e integrado. Assim, as competências de literacia dos diferentes membros da família irão desenvolver-se tal como a qualidade das interacções pais/filhos, as crenças dos pais relativas à literacia e ao seu papel e as rotinas familiares irão sofrer mudanças. Sabendo que estes são elementos centrais em alguns modelos que procuram sistematizar o modo como as acções dos pais podem interferir nas aquisições e usos da literacia dos filhos (Wasik & Herrman, 2004; Weigel, Martin & Bennett, 2010) parece-nos importante realçar o papel central que os programas de educação de adultos poderão ter no desenvolvimento destas componentes.

Satisfação das crianças associada à leitura e à escrita

Um outro aspecto importante deste estudo prende-se com a satisfação das crianças associada aos actos e actividades de leitura e escrita, referida pelos pais. Baker, Scher e Mackler (1997) constataram que os aspectos afectivos das interacções entre pais e filhos eram os maiores preditores da motivação dos filhos para a leitura. McGee (1998) considera que a forma como os adultos interagem com as crianças, as apoiam e retiram prazer desses momentos de interacção são essenciais para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Ora, pelas respostas destes pais, a maioria dos filhos demonstra interesse e satisfação quando desenvolvem tarefas de leitura ou de escrita. Há assim que apoiá-las para manterem estes níveis de satisfação e para que, consequentemente a sua motivação se mantenha elevada pois sabe-se que, ao longo da escolaridade os níveis de motivação intrínseca têm tendência para decrescer (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009). Esta satisfação que as crianças têm na realização de actividades de leitura e escrita em ambiente familiar leva-nos a entender que estes momentos, na sua maioria, são positivos e agradáveis estando as famílias a assumir um papel importante na promoção da motivação para a leitura e escrita.

Percepções sobre as suas capacidades de leitura e de escrita e envolvimento em práticas de literacia com os seus filhos

Os resultados indicam que são os pais que se percebem com mais capacidades de leitura e de escrita aqueles que referem envolver-se mais em actividades onde a leitura e a escrita estão presentes, seja no Dia-a-dia, seja em contexto de treino ou de Entretimento. A percepção de capacidades pessoais enquanto leitor e escritor pode, de certa forma, condicionar o envolvimento e participação dos pais em actividades de leitura e escrita, quer pessoais, quer partilhadas com os filhos. Os dados deste estudo são indicadores de que os pais com melhores percepções sobre as suas capacidades se envolvem com maior frequência em práticas de literacia com os seus filhos, quer sejam estas mais lúdicas, de ensino ou do dia-a-dia. Este pode ser um elemento importante no sentido de se desenvolverem competências de leitura e escrita nos pais para se sentirem melhor na partilha que fazem com os filhos em torno de actividades de literacia, tal como vários projectos de intervenção nesta área têm procurado fazer (por exemplo: Brooks, Gorman, Harman, Hutchison & Wilkin, 1996). O desenvolvimento de competências de literacia dos pais pode e deve passar por ajudar os pais a criarem ambientes de literacia mais ricos e direccionar-se para o uso de oportunidades de aprendizagem nas ocorrências do dia-a-dia (Loningam, 2004), dando-se sentido à literacia familiar existente e promovendo uma maior intencionalidade frequência no seu uso.



Em síntese

Podemos considerar que o pressuposto que deu origem a esta investigação foi verificado, tendo os resultados sugerido, de acordo com as percepções de adultos envolvidos, dos professores e dos filhos, que a realização de um processo de RVCC de nível básico acarreta uma maior consciência das necessidades de aprendizagem e escolarização na sociedade actual não só, para o adulto envolvido no processo como para os seus filhos. Esta consciência torna-se facilitadora possibilitando o envolvimento nas práticas escolares e de aprendizagem dos filhos e uma melhoria na qualidade da relação com os professores e com a escola. Sabendo o quanto esta nova situação dos adultos com baixas competências escolares é importante para o sucesso dos filhos poderemos afirmar agora que estaremos perante um processo de mudança na educação em Portugal que vai para além da aumento das qualificações escolares dos adultos, tocando estruturalmente o rendimento escolar e a formação da criança.

Do mesmo modo, a entrada ou o incremento da literacia nas práticas familiares decorrentes da realização de um processo de RVCC de nível básico parece vir criar as condições de desenvolvimento de práticas de literacia que possibilitam a aprendizagem eficaz da leitura e de escrita no início da escolaridade, permitindo o seu aprofundamento ao longo da aprendizagem escolar. Sabendo da importância da literacia na sociedade actual e enquanto facilitador de sucesso no processo de escolarização, poderemos afirmar que a Educação de Adultos, mais precisamente o processo de RVCC de nível básico constitui efectivamente uma *Oportunidade Dupla: da Literacia Familiar ao Sucesso Escolar das Crianças*.





Recomendações

O presente estudo permitiu verificar que os processos de mudança no interior das famílias, com a realização de um processo de RVCC por um dos progenitores, conduzem à introdução de novas práticas, novas formas de estar, outras relações entre os seus membros. Porque se trata do envolvimento num processo educativo – foi esse o objecto de estudo – os seus efeitos positivos produzem transferências nos outros elementos da família que interessa incrementar e potenciar.

Conhecendo agora esse efeito e, num quadro de educação ao longo da vida, pode afirmar-se que as competências conseguidas pela maioria, consideradas facilitadores do sucesso escolar dos filhos, poderão ser conseguidas por outros adultos, se informados/formados nesse sentido. Este projecto pode fornecer os temas que poderão ser tratados para melhorar a relação familiar. Nas entrevistas que recolhemos, validadas pelos questionários, foi possível conhecer as representações dos pais e as práticas e dinâmicas familiares sobre o projecto de escolarização para os próprios e para os filhos e o desenvolvimento da literacia nas famílias.

Este estudo mostrou ainda o enriquecimento da educogenia nas famílias como factor importante na sociedade do conhecimento. Mostrou a criação de uma relação nova com o saber que passa não só pela consciência da sua importância como pelo prazer de aprender e a vontade de saber mais. Nesse sentido se entende que não seria de perder a dinâmica criada no próprio e, muitas vezes nas famílias, para alargar e aprofundar saberes em vários domínios. Os Centros Novas Oportunidades e outras instituições que desenvolvem a Educação de Adultos poderiam alargar as suas actividades para além dos objectivos de certificação escolar e/ou profissional. A aquisição de novos hábitos culturais (ida a museus ou a espectáculos de teatro ou musicais, por exemplo), ou mesmo no âmbito da saúde ou do associativismo local poderiam ser potenciados aproveitando esta vantagem criada pelos processos de RVCC. A nossa recomendação incide sobretudo na educação parental procurando um maior envolvimento dos filhos nas tarefas educativas.

Nesse sentido, na última fase deste projecto será feita uma compilação de necessidades e potencialidades identificadas no estudo que poderão constituir-se como instrumentos orientadores para formadores e técnicos que desenvolvem actividades com adultos. No entanto, seria útil adequar essas indicações para os próprios destinatários as poderem utilizar autonomamente, através de materiais específicos.

Este conhecimento, sobretudo através dos questionários aplicados aos professores, permite-nos também recomendar a criação de um material para orientação dos professores – sobretudo do 1.º ciclo – de relações com as famílias que facilitem a educação parental nos domínios identificados. Também os educadores de infância, professores do 2º ciclo e animadores socioeducativos – sobretudo os que actuam em territórios onde predominantemente residem pessoas com mais baixas qualificações escolares – seria útil receberem formação e actuarem nestes domínios. Seria igualmente importante esclarecer estes actores educativos da importância da Educação de Adultos e dos Centros Novas Oportunidades. Também integrar nos cursos Educação e Formação de Adultos, na área de competências-chave *Cidadania e Empregabilidade*, a componente de educação parental em geral e para o sucesso escolar (projecto de escolarização e literacia). Sobretudo nas formações destinadas a profissionais de educação (auxiliares



de educação, monitores de tempos livres, etc.) seria útil desenvolver competências neste sentido uma vez que existe uma relação privilegiada com os pais.

Identifica-se ainda a necessidade de reconhecer a Educação Parental como área privilegiada de Educação de Adultos, recomendando-se ainda o seu desenvolvimento na sociedade quer junto das comunidades e Associações de Pais, quer na comunicação social dando conta do seu papel multiplicador. Apela-se ainda à realização de actividades com metodologias e em contextos não formais partindo dos saberes e competências dos participantes.

Como muitos adultos continuam em processos de qualificação de nível secundário, a educação parental poderia integrar os respectivos referenciais de competências-chave e ser objecto de reflexão e aprofundamento.

No terreno da investigação temos consciência que seria necessário fazer estudos de carácter longitudinal para perceber as mudanças efectivamente verificadas nas famílias uma vez que, a curto prazo, apenas foi possível identificar as percepções dos adultos sujeitos a um processo de RVCC de nível básico. Pilotar os efeitos realmente conseguidos na educação nas crianças poderia contribuir para compreender este impacto indirecto dos processos de RVCC.

Embora não tendo feito parte do presente estudo permitimo-nos avançar com a seguinte reflexão: Sabendo que a população portuguesa de baixas qualificações se situava à volta de dois milhões e mais de um milhão encontrou já resposta nas ofertas da Iniciativa Nova Oportunidades restam ainda, pelo menos, meio milhão que continuam sem resposta e que fazem, decerto, parte dos pais cujos filhos têm dificuldades escolares. Situam-se em “*zonas de pobreza*” cujas competências não foram ainda reconhecidas pelos próprios, nem pela sociedade. Muitos desses adultos não sabem ler. São considerados analfabetos ou com muito baixos níveis de literacia. A resposta habitual é, em muitos casos, procurar ensinar a ler como se ensinava no 1.º ciclo do ensino básico, as crianças. Sabemos que não só não se pode utilizar com adultos materiais e métodos de crianças como a maioria destes destinatários já não conseguiu aprender por essa via. Sabemos hoje – após intervenção do PNEP – que essas formas de ensinar também já não são adequadas a crianças. Aliadas à aprendizagem da leitura e escrita, existem necessidades de desenvolvimento pessoal e social sobretudo nos domínios da gestão de papéis e de auto-eficácia. O processo de resposta a estes destinatários parece ter de se inspirar mais nos processos de RVCC do que na antiga forma de ensinar a ler e a escrever. Este é outro domínio que carece de investigação passando pelo estudo das boas práticas existentes no domínio.

Uma recomendação facilitadora de todo este processo situa-se, obviamente, na difusão, em todos os campos sociais, dos resultados deste estudo. No campo científico e na comunicação social. Na formação de formadores e de professores e mesmo na de jornalistas. A consciência dos decisores políticos da importância multiplicadora dos Centro Novas Oportunidades, sobretudo dos processos de RVCC, seria uma primeira via para melhorar as respostas aos problemas educativos do país vencendo os obstáculos à aprendizagem das crianças no início da sua escolaridade básica, diminuindo o insucesso, a morbilidade e o abandono escolares. Uma dupla oportunidade para a educação de todos.



Referências bibliográficas

A

- Ahmad, A. (2008). Direct and indirect effects of work-family conflict on job performance. *The Journal of International Management Studies*, 3(2), 176-180.
- Alamprese, J. (2004). Understanding adult education in the context of family literacy. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 253-269). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Alexander, K., Entwisle, D. & Bedinger, S. (1994). When expectations work: Race and socioeconomic differences in school performance. *Social Psychology Quarterly*, 57(4), 283–299.
- Anderson, K. & Minke, K. (2007). Parental involvement in education: Toward an understanding of parent’s decision making. *The Journal of Education Research*, 100(5), 311-323.
- Andrade, C. & Matias, M. (2009). Gender differences in work-to-family facilitation in portuguese employees. *Esedra*, 2, 161-172.
- Andrade, C. (2010). “Juggling act”: questões relativas às relações trabalho família no contexto actual. *Esedra*, 3, 135-148.
- Aryee, S., Srinivas, E. & Tan, H. (2005). Rhythms of life: antecedents and outcomes of work-family balance in employed parents. *Journal of Applied Psychology*, 90(1), 132–146.
- Auerbach, E. (1995). Which way for family literacy: intervention or empowerment? In L. Morrow (Ed.), *Family Literacy - Connections in Schools and communities* (pp.11-27). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Auerbach, E. (1997). Reading between the lines. In D. Taylor (Ed.), *Many families, many literacies. An international declaration of principles* (pp.71-81). Portsmouth: Heinemann.
- Ávila, P. (2008a). Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagem E competências-chave dos adultos pouco escolarizados. *Sociologia*, 17/18, 307-337.
- Ávila, P. (2008b). *A Literacia dos adultos: Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Celta.
- Ávila, P. (2010). Adultos pouco escolarizados e literacia - Um olhar sobre a literacia em contexto familiar. In L. Salgado, C. Andrade, C. Cardoso & J. Ferreira (Orgs), *A Educação de Adultos uma dupla oportunidade na família* (pp. 144-156). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

B

- Bailey, L., Silvern, S., Brabham, E. & Ross, M. (2004). The effects of interactive reading homework and parent involvement on children’s inference responses. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 173-178.
- Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Baker, L., Serpell, R. & Sonnenschein, S. (1995). Opportunities for literacy learning in the homes of urban preschoolers. In L. Morrow (Ed.), *Family Literacy: Connections in schools and communities* (pp.236-252). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Baker, L., Sonnenschein, S., Serpell, R., Fernandez-Fein, S. & Scher, D. (1994). *Contexts of emergent literacy: Everyday home experiences of urban pre-kindergarten children*. Athens, GA: Universities of Georgia and Maryland, National Reading Research Center.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Clippis: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.



- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour* (Vol.4, pp.71-81). New York: Academic Press.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnett, R. & Hyde, J. (2001). Women, men work and family – an expansionist theory. *American Psychologist*, 56(10), 781-796.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK: Blackwell.
- Benavente, A. & Correia, A. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: IED.
- Benavente, A., Gago, J., Salgado, L., & Wall, K. (1980). *Objetivos, Situações e Práticas de Educação de Adultos em Portugal – 1979*. Lisboa: ME/DGEA.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Berthelsen, D. & Walker, S. (2008). Parents' involvement in their children's education. *Family Matters*, 79, 34-41.
- Betz, N. & Hackett, G. (1997). Applications of self-efficacy theory to the career development of women. *Journal of Career Assessment*, 5, 383-402.
- Bhering, E. & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-216.
- Bingham, G. (2007). Maternal literacy beliefs and quality of mother-child book-reading interactions: Associations with children's early literacy development. *Early Education and Development*, 18(1), 23-49.
- Bradley, R. & Corwyn, R. (2003). The child care HOME inventories: assessing the quality of family child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 294-309.
- Brandt, D. (2001). *Literacy in American Lives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brassett-Grundy, A. (2004). Family life and learning: Emergent themes. In T. Schuller, J. Preston, C. Hammond, Brassett-Grundy & J. Bynner (Orgs.), *The benefits of learning: The impact of education on health, family life and social capital*. London: RoutledgeFalmer
- Brooks, G., Gorman, T., Harman, J., Hutchison, D. & Wilkin, A. (1996). *Family literacy works. The NFER evaluation of the basic Skills Agency's demonstration Programmes*. London: Basic Skills Agency.
- Bynner, J. & Parsons, S. (1997). *Does numeracy matter? Evidence from the National Child Development Study on the impact of poor numeracy on adult life*, Social Statistics Research Unit. London: The Basic Skills Agency

C

- Cabrera, N., Tamis-LeMonda, C., Bradley, R., Hofferth, S. & Lamb, M. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71(1), 127-136.
- Cairney, T. (2002). Bridging home and school literacy: In search of transformative approaches to curriculum. *Early Child Development and Care*, 172(2), 153-172.
- Campbell-Higgins, C. (2000). *The educative process as a contributor to self-efficacy in adult education graduate students*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Canário, R. (1999). Educação de adultos: Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa.
- Candeias, A. (1996). Ritmos e formas de alfabetização da população portuguesa na transição de século: O que nos mostram os censos populacionais compreendidos entre os anos de 1890 e 1930. *Educação Sociedade & Culturas*, 5, 35-63.
- Candeias, A. (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolarização: o caso português. In S. Stoer, L. Cortesão & Correia J. (Orgs.), *Transnacionalização da educação – da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 23-89). Porto: Edições Afrontamento.
- Candeias, A. (2010). A Persistência do Atraso Educativo Português nos Nossos Dias: Portugal nos Processos de Alfabetização, Escolarização e Criação de Capital Humano nos Séculos XIX, XX e XXI. In L. Salgado, C. Andrade, C. Cardoso & J. Ferreira (Orgs.), *A Educação de Adultos uma dupla oportunidade na família* (pp. 34-52). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.



- Carlisle, E., Stanley, L. & Kemple, K. (2005). Opening Doors: Understanding School and Family Influences on Family Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Carlson, D., Kacmar, M., Wayne, J. & Grzywacz, J. (2006). Measuring the positive side of the work-family interface: Development and validation of a work-family enrichment scale. *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 131-164.
- Cassity, J. & Harris, S. (2000). Parents of ESL students: a study of parental involvement. *NASSP Bulletin*, 619(84), 55-62.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento e valorização de adquiridos experienciais – A emergência de actividades profissionais na Educação de Adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 133-135.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados – Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- Christenson, S. & Sheridan, S. (2001). *Schools and families: creating essential connections for learning*. New York: The Guildford Press.
- Christenson, S. (2004). The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.
- Christian, K., Morrison, F. & Bryant, F. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501-521.
- Cia, F., Pamplin, R. & Williams, L. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho académico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 351-360.
- Clark, R. (1983). *Family life and school achievement*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, R. (1990). Why disadvantaged students succeed: what happens outside school is critical. *Public Welfare*, 17-23.
- Clark, R. (1993). Homework-focused parenting practices that positively affect student achievement. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 85-105). Albany: State University of New York Press.
- Coleman, P. & Karraker, K. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85
- Comings, J. (2004). The process and content of adult education in family literacy programs. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 233-251). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Retirado a 30 de Janeiro de 2010 de <http://bit.ly/gEIU3e>
- Commission Européenne (1995). *Enseigner et Apprendre – Vers la Société Cognitive*. Bruxelles: CECA-CE-CEEA.
- Connors, L. (1996). Developments in family literacy in the United States. In S. Wolfendale & K. Topping (Eds.), *Family involvement in literacy – Effective partnerships in education*. London: Cassel.
- Connors-Tadros, L. (1995). *Participation in adult education and its effects on home literacy* (Report N°. 32). Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University,
- Cox, T. (2000). *Combating educational disadvantage: meeting the needs of vulnerable children*. London: Falmer Press
- Crawford, P., & Zygoris-Coe, V. (2006). All in the Family: Connecting home and school with family literacy. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 261-267
- Crump, S. & Eltis, K. (1996). Schools, parents and community: teaching and learning together? *International Journal of Educational Research*, 25(1), 45-52
- Cunha, C. (2009). *O impacto dos processos de RVCC (Centros Novas Oportunidades) na auto-estima, auto-eficácia, comunicação e personalidade do adulto*. Tese de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

D

- Davies, D. (1994). Parcerias pais-comunidade-escola: três mensagens para professores e decisores políticos. *Inovação*, 7, 377-389.
- Davis-Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.



- DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for empowerment: The role of parents in children's education*. New York: The Falmer Press.
- Deslandes, R. & Rousseau, N. (2007). Congruence between teachers' and parents' role construction and expectations about their involvement in homework. *International Journal about Parents in Education*, 1, 108-116.
- Dorotik, M. & Betzold, M. (1992). Expanding literacy for all. *Reading Teacher*, 48, 574-578.

E

- Eccles, J. & Harold, R. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587.
- Eccles, J. & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In J. Booth (Ed.), *Family-School links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-35). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Edmondson, M., Payne, D. & Patton, E. (1987). Role management, educational satisfaction, and role dynamics in post-secondary, re-entry women. *Research in Rural Education*, 4(1), 17-21.
- Edwards, J. & Rothbard, N. (2000). Mechanisms linking work and family: clarifying the relationship between work and family constructs. *Academy of Management Review*, 25, 178-199.
- Edwards, P. (2003). The impact of family on literacy development: convergence, controversy and instructional implications. In J. Hoffman, D. Shalleit, C. Fairbanks, J. Worthy, & B. Maloch (Eds.), *52th Yearbook of the National reading Conference* (pp. 92-103). Milwaukee: National reading Conference.
- Elliot, J. & Hewison, J. (1994). Comprehension and interest in home reading. *British Journal of Educational Psychology*, 64(2), 203-220.
- Epstein, J. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-294.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.

F

- Finn, J. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Engaging Parents and the Community in Schools*. 55(8), 20-24.
- Francis, L., Weiss, B., Senf, J., Heist K. & Hargraves, R. (2007). Does literacy education improve symptoms of depression and self-efficacy in individuals with low literacy and depressive symptoms? A preliminary investigation. *The Journal of the American Board of Family Medicine*, 20(1), 23-27.
- Frater, G. (1995). Literacy and policy. In B. Raban-Bisby, G. Brooks & S. Wolfendale (Eds.), *Developing language and literacy*. UK: Trentham Books.
- Freire, P. (1977). *Educação, Política e Conscientização*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Frone, M., Russel, M. & Cooper, L. (1997b). Relation of work-family conflict to health outcomes: a four-year longitudinal study of employed parents. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 70, 325-335.
- Frone, M., Russell, M. & Cooper, L. (1992). Antecedents and outcomes of work-family conflict: testing a model of work-family interface. *Journal of Applied Psychology*, 77, 65-78.
- Frone, M., Yardley, J. & Markel, K. (1997a). Developing and testing an integrative model of the work-family interface. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 145-167.
- Furter, P. (1983). *Les Espaces de la Formation*. Lausanne: Presses Polytechniques Romandes.

G

- Gareis, K., Barnett, R., Ertel, K. & Berkman, L. (2009). Work-family enrichment and conflict: Additive effects, buffering, or balance? *Journal of Marriage and Family*, 71(3), 696 – 707
- Gomes, I., Coimbra, J., Menezes, I. (2008). "We feel a lot closer to the trainer, compared to normal school": Relationships between perceptions of training climate and psychological empowerment in adult education and training. In A. Fragoso, E.



- Kurantowicz & E. Lucio-Villegas (Eds.), *Local in global – Adult Learning and Community Development*. Polónia: University of Lower Silesia.
- Gomes, M. (2002). *Literacia e Educação de Adultos: percursos, processos e efeitos - um estudo de caso*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
 - Gomes, M. (2005). Percursos de literacia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 69-97.
 - Greenhaus, J. & Beutell, N. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88.
 - Greenhaus, J. & Powell, G. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31(1), 72-92.
 - Greenhaus, J., Bedeian, A. & Mossholder, K. (1987). Work experiences, job performance, and feelings of personal and family well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 31(2), 200-215.
 - Greenhaus, J., Collins, K. & Shaw, J. (2003). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 510-531.
 - Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
 - Grolnick, W. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Hillside, NJ: Erlbaum.
 - Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C. & Apostoleris, H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
 - Grzywacz, J. & Butler, A. (2005). The impact of job characteristics on work-to-family facilitation: testing a theory and distinguishing a construct. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 97-109.
 - Grzywacz, J. (2000). Work-family spillover and health during midlife: Is managing conflict everything? *American journal of Health Promotion*, 14(4), 236-243.
 - Guimarães, P., Silva, O. & Sancho, A. (2000). Educação/Formação de Adultos nas associações: Iniciativas popularmente promovidas ou socialmente organizadas. In Lima, C. Licínio (Org.), *Educação de Adultos. Forum II*. (p.169-235) Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.

H

- Hammer, C., 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 School*, 41, 70-83.
- Hammer, L., Kossek, E., Anger, T., Bodner, T. & Zimmerman, K. (2010). Clarifying work-family intervention processes: The roles of work-family conflict and family supportive supervisor behaviors. *Journal of Applied Psychology*. Retirado a 10 de Dezembro de 2010 de <http://bit.ly/gXcvgx>
- Haney, M. & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215-228.
- Hannon, P & James, S. (1990). Parents' and teachers' perspectives on pre-school literacy development. *British Educational Research Journal*, 16(3), 259-272.
- Hammond, C. & Feinstein, L. (2005). The effects of adult learning on self-efficacy. *London Review of Education*, 3(3), 265-287.
- Hannon, P. & Bird, V. (2004). Family literacy in England: Theory, practice, research and policy. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 101-115). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, Home and School. Research and practice in teaching literacy with parents*. London: The Falmer Press.
- Hannon, P. (1996). School is too late: preschool work with parents. In S. Wolfendale & K. Topping (Eds.) *Family Involvement in Literacy* (pp. 63-74). London: Cassell.
- Hannon, P. (1998). How can we foster children's early literacy development through parent involvement. In Neuman, S. & Roskos, K. (Eds.), *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy* (pp.121-143). Newark, Delaware: International Reading Association.



- Hannon, P. (1999). Rhetoric and research in family literacy. *British Educational Research Journal*, 26(1), 121-138.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Haveman, R. & Wolfe, B. (1995). The Determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 23, 1829-1878.
- Henderson, A. & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Henriques, M. (2007). Os trabalhos de casa na escola do 1.º ciclo da luz: estudo de caso. In P. Silva (Org.) *Escolas, famílias e lares – um caleidoscópio de olhares*. (pp.211-230). Porto: Profedições.
- Hess, R. & Holloway, S. (1979). *The intergenerational transmission of literacy*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Hess, R., Holloway, S., Price, G. & Dickson, W. (1982). Family environments and the acquisition of reading skills: Toward a more precise analysis. In L. Laosa & I. Sigel (Eds.), *Families as learning environments for children* (pp. 87-114). New York: Plenum.
- Hofman, R. Hofman, A., & Guldmond, H. (2002). School governance, culture, and student achievement. *International Journal of Leadership in Educational*, 5(3), 249–272.
- 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.
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310- 331.
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. & Walker, J. (2002). *Family-School communication*. Paper presented to the Research Committee of the Metropolitan Nashville/Davidson County Board of Public Education, Nashville.
- Hoover-Dempsey, K., Battiato, A., Walker, J., Reed R., DeJong, J. & Jones, K. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.

I

- Ilies, R., Schwind, K., Wagner, D., Johnson, M., DeRue, D. & Ilgen, D. (2007). When can employees have a family life? The effects of daily workload and affect on work-family conflict and social behaviors at home. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1368-1379.

J

- Jacobs, J. & Gerson, K. (2004). *The time divide: work, family and gender inequality*. Harvard University Press: Cambridge.
- Jayanthi, M., Nelson, J., Sawyer, V., Bursuck, W., & Epstein, H. (1995). Homework communication problems among parents, classroom teachers, and special education teachers: An exploratory study. *Remedial and Special Education*, 16(2), 102-116.
- Johnson, L. (2009). Challenging “best practices” in family literacy and parent education programs: The development and enactment of mothering knowledge among Puerto Rican and Latino mothers in Chicago. *Anthropology and Education Quarterly*, 40(3), 257-276.
- Jordan, G., Snow, C. & Porche, M. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546

K

- Kirby, J. & Hogan, B. (2008). Family literacy environment and early literacy development. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 112-130.



- Kirsch, I. (2001). The framework used in developing and interpreting the International Adult Literacy Survey (IALS). *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 335-361.
- Kirsch, I., Jong, J., LaFontaine, D., McQueen, J., Mendelowits, J. & Monseur, C. (2002). *Reading for Change. Performance and Engagement Across Countries*. Results from PISA 2000. OECD.
- Kirsch, I., Jungeblut, A., Jenkins, L. & Kolstad, A. (1993). *Adult literacy in America: a first look at the results of the National Adult Literacy Survey*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, US Dept. Education.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner - a neglected species*. Houston, U.S.A.: Gulf Publishing Company.
- Kohl, G., Lengua, L. & McMahon, R. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 8(6), 501–523.
- Krumm, V. (1996). Parent involvement in Austria and Taiwan: Results of a comparative study. *International Journal of Educational Research*. 25(1), 9-24.

L

- Lapierre, L. & Allen, T. (2006). Work-supportive family, family-supportive supervision, use of organizational benefits, and problem-focused coping: implications for work – family conflict and employee well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(2), 169-81.
- Larson, D. (2004). Intergenerational Literacy Programs as Potential Sites for Social Change. *Journal of Progressive Human Services*, 15(1), 41-60.
- Lee, N. (2010). *Womens role balance: workplace and family leisure experiences*. Tese de doutoramento na área de desenvolvimento humano e estudos da família apresentada à Texas Tech University. Retirado a 10 de Dezembro de 2010 de <http://bit.ly/f8f3CK>.
- Lontos, L. (1992). *At-risk families & schools: Becoming partners*. Eugene: ERIC Clearinghouse on Educational Management
- Loningan, C. (2004). Emergent literacy skills and family literacy. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 57-81). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Loningan, C. (2004). Emergent literacy skills and family literacy. In B. Wasik (Ed.). *Handbook of family literacy* (pp. 57-81). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lynch, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.

M

- Machin, S. (2006). Social disadvantage and education experiences. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 32, OECD.
- Madsen, S. & Stoddard, M. (2007). Toward an Understanding of the Link between Work-Family Enrichment and Individual Health. *Journal of Behavioral & Applied Management*. 9(1), 2-15.
- Magnuson, K., Sexton, H., Davis-Kean, P. & Huston, A. (2009). Increases in maternal education and young children's language skills. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 319-350
- Magnuson, M. (2003). *The effect of increases in welfare mothers' education on their young children's academic and behavioral outcomes: evidence from the national evaluation of welfare-to-work strategies child outcomes study*. Retirado a 23 de Outubro de 2010 de <http://www.ssc.wisc.edu/irp/>
- Marks, S. & MacDermid, S. (1996). Multiple roles and the self: A theory of role balance. *Journal of Marriage and Family*, 58, 417-432.
- Mata, L. & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Orgs.), *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753). Centro de Investigação em Educação – CIEd, Universidade do Minho, Braga.



- 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*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). Avaliação dos conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita. In A. Machado, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.
- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Orgs.), *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753). Centro de Investigação em Educação – CIEd, Universidade do Minho, Braga.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27, 563-572.
- Mata, M. (2006). *Literacia familiar - Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora, Lda.
- McGee, L. (1998). How do we teach literature to young children. In Neuman, S. & Roskos, K. (Eds.), *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy* (pp.162-179). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Melo, A. & Benavente, A (1978). *Educação Popular em Portugal - 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of Adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mondell, S. & Tyler, F. (1981). Parental competence and styles of problem-solving/play behaviour with children. *Developmental Psychology*, 17(1), 73-78.
- Mónica, M. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: GIS/Ed. Presença.
- Morrow, L., Paratore, J. & Tracey, D. (1994). *Family Literacy: New perspectives, new opportunities*. Brochura publicada pela International Reading Association – Family Literacy Commission.

N

- Neuman, S. (1999). Creating continuity in early literacy: Linking home and school with a culturally responsive approach. In L. Gambrell, L. Morrow, S. Neuman & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp.258-270). New York: Guilford.
- Noor, N. (2004). Work-family conflict, work- and family-role salience, and women’s well-being. *The Journal of Social Psychology*, 144(4), 389–405.
- Nord, C., Brimhall, D. & West, J. (1997). *Fathers’ involvement in their children’s schools*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Nord, W. & West, J. (2001). *Fathers’ and mothers’ involvement in their children’s schools by family type and resident status*. Washington, DC: U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Norman, R. (2007). *Do parents’ literacy beliefs and home literacy experiences relate to children’s literacy skills?* Master of Education - Department of Teacher Education of Brigham Young University.
- Nutbrown, C., Hannon, P., & Mogan, A. (2005). *Early literacy work with families – Policy, practice and research*. London: Sage Publications.

O

- OECD (1997). *Literacy skills for the knowledge society*. Pembroke, MA: Human Resources Development Canada.
- OECD (2003a). *Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2003b). *Para além da retórica: Políticas e práticas de aprendizagem para adultos*. Paris: OECD.
- OECD & Statistics Canada (2000). *Literacy in the information age - final report of the Internacional Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.

P

- Pajares, F. & Miller, D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: a path analysis. *Journal of Educational Psychology*. 86(2), 193-203.



- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Parikh, N., Parker, R., Nurss, J., Baker, D., Williams, M. (1996). Shame and health literacy: the unspoken connection. *Patient Education and Counseling*, 27, 33-39.
- Pearson, D. (2008). *Books as History: The Importance of Books Beyond Their Texts*. New Castle, Delaware and London: Oak Knoll Press and The British Library.
- Peixoto, F., & Rodrigues, P. (2005). Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e sua relação com o auto-conceito, auto-estima e motivação. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 803-818). Braga: Universidade do Minho.
- Pelletier, J. & Brent, J. (2002). Parent Participation and Children's School Readiness: The Effects of Parental Self-Efficacy, Cultural Diversity and Teacher Strategies. *International Journal of Early Childhood*, 34(1), 45-60.
- Pereira, A., Reis, P., Canavarro, J. & Mendonça, D. (2005). Envolvimento parental em escolas do 1.º Ciclo: *Diferenças entre a percepção dos pais e a percepção dos professores*. Retirado a 15 de Setembro de 2010 de <http://bit.ly/gtNNOJ>
- Pinto, A. (2003). As diferenças de género na percepção do conflito trabalho-família. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 9(2), 195-212.
- Pires, A. (2007). Recognition and validation of experiential learning: an educational problem. *Sísifo - Educational Sciences Journal*, 2, 6-20.
- Pleck, J. (1997). Paternal involvement: levels, sources, and consequences. In M. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 61–103). New York: Wiley.
- Poeschl, G. (2000). Trabalho doméstico e poder familiar: práticas, normas e ideais. *Análise Social*, 35(156), 695-719.
- Pourtois, J., Desmet, H. & Barras, C. (1994). Educação Familiar e Parental. *Inovação*, 7, 289-305.
- Powell, D. (2004). Parenting education in family literacy programs. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 157-173). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Primavera, J. (2000). Enhancing family competence through literacy activities. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20(1), 85-101.
- Prinsloo, M. (2005). *Connections between child and adult literacy regarding learning, skill levels and practices*. Paper commissioned for the Education for Global Monitoring Report 2006 –Literacy for Life.
- Purcell-Gates, V. (2001). Emergent literacy is emerging knowledge of written, not oral, language. In P. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), *New Directions for Child and Adolescent development (Vol.92). The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (pp. 7-22). San Francisco: Jossey Bass.
- Purcell-Gates, V. (2004). Family literacy as the site for emerging knowledge of written language. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 23-43). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Purcell-Gates, V., L'Allier, S. & Smith, D. (1995). Literacy at the Harts and the Larsons: Diversity among poor, inner-city families. *The Reading Teacher*, 48(7), 572-578.

R

- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 97-117.
- Rodriguez-Brown, F. (2004). Project FLAME: A parent support literacy model. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 213-232). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ruderman, M., Ohlott, P., Panzer, K. & King, S. (2002). Benefits of Multiple Roles for Managerial Women. *The Academy of Management Journal*, 45(2), 369-386.



S

- Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa - uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Salgado, L. (1981). Alfabetização e/ou Educação de Base de Adultos uma perspectiva de Desenvolvimento. In *Política Educacional num contexto de crise e transformação social*. Lisboa: Moraes Editores/IED.
- Salgado, L. (1985). *A Vida é a Melhor Escola*. Lisboa: ME/DGEA.
- Salgado, L. (1995). Políticas e Práticas de Educação de Adultos em Portugal - Perspectiva Multicultural. In *A Educação de Adultos em Contexto Multicultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Salgado, L. (2003). *A adequação da educação aos destinatários: Inclusão e exclusão à entrada na escola básica - respostas formais e não formais*. Dissertação de Doutoramento na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Sanders, M. & Epstein, J. (2005). School-family-community partnerships and educational change: international perspectives. *Extending Educational Change*, 1, 202-222.
- Sanders, M. & Woolley, M. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and Parenting practices: implications for parent training. *Child: Care, Health & Development*, 31(1), 65-73.
- Saracho, O. (1997). Perspectives in family literacy. *Early Child Development and Care*, 127(1), 3-11.
- Schmar-Dobler, E. (2003). Reading on the Internet: The link between literacy and technology. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(1), 80-85.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Semmar, Y. (2006). *Adult learners and academic achievement: The roles of self-efficacy, self-regulation, and motivation*. Doha, Qatar: University of Qatar. Recuperado a 17 de Novembro de 2010 de <http://bit.ly/hp880e>.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. In P. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), *New Directions for Child and Adolescent development (Vol.92). The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (pp. 39-52). SanFrancisco: Jossey Bass.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sénéchal, M. (2000). Examen du lieu entre lecture de livres et développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, 2, 169-186.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.
- Shute, V., Hansen, E., & Underwood, J. (no prelo). Untying the knot: Review of research on the influence of parental involvement on students' academic achievement at the secondary school level, (ETS Research Report). Princeton, NJ: ETS.
- Silva, A. & Rossetto, C. (2010). Os Conflitos entre a prática gerencial e as relações em família: uma abordagem complexa e multidimensional. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(1), 40-60.
- Singh, M. (2005) *Recognition, validation and certification of informal learning. Synthesis report* (draft). Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Smith, B. (1998). *Effects of home-school collaboration and diferent forms of parent involvement on reading achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Snow, C., Barnes, W., Chandler, J., Goodman, I., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., Scher, D., Fernandez-Fein, S. & Munsterman, K. (1996). Strands of emergent literacy and their antecedents in the home: Urban preschoolers early literacy development. *Reading Research Report*, 48, National Reading Research Centre.
- Sonnenschein, S., Brody, G. & Munsterman, K. (1996). The influence of family beliefs and practices on children's early reading



- development. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* (pp. 3-20). Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.
- Sticht, T. & McDonald, B. (1990). *Teach the mother and reach the child: Literacy across generations*. Washington, DC: UNESCO International Bureau.
 - Sticht, T. (2007). *Toward a multiple life cycles education policy: Investing in the education of adults to improve the educability of children*. Paper presented at the national Center for Family Literacy Annual Conference, Orlando, Florida.
 - Stipek, D. (1993). *Motivation to learn: from theory to practice*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
 - Stoll, F. & Notter, P. (2000). Domain specific control beliefs in literacy and numeracy versus actual performance among adults. In Perrig, W. & Grob, A. (Ed.), *Control of human behaviour, mental process and consciousness: Essays in honour of the sixth birthday of August Flammer* (pp. 505-517). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
 - Swick, K. (2009). Promoting school life success through early childhood family literacy. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 403-406.
 - Symeou, L. (2009). Parental involvement in schools: The perspectives of Cypriot principals. *Journal of Education Administration and Policy Studies*, 1(2), 28-35.

T

- Tadros, L. (1997). Parents go back to school to help their children. *Early Child Development and Care*, 127(1), 167-178.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy. Young children learning to read and write*. Portsmouth: Heinemann.
- Taylor, D. (1989). Creating family story: “Matthew! We’re going to have a ride!” In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy – writing and reading* (2^a ed., pp. 139-155). Norwood: Ablex Publishing Cooperation.
- Taylor, L., Clayton, J., & Rowley, S. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children’s school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163-178.
- Teale, W. (1989). Home background and young children’s literacy development. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy – Writing and reading* (2^a ed., pp. 173-206). Norwood: Ablex Publishing Cooperation.
- Torres, A. (2004). *Vida conjugal e trabalho: uma perspectiva sociológica*. Celta Editora: Oeiras.
- Trahan, C. & Lawler-Prince, D. (1999). Parent partnerships: Transforming homework into home-school activities. *Early Childhood Education Journal*, 27(1), 65-68.
- Trautwein, U. & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement - still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-145.

U

- UNESCO (1998). V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. *Declaração Final e Agenda para o futuro*. Hamburgo, 1997. Lisboa: ME/SEEI.
- UNESCO (2005). *United Nations literacy decade 2003–2012*. Retirado a 10 de Dezembro de 2010 de <http://bit.ly/h3rn8U>.
- Urdan, T. (1997). Achievement goal theory: past results, future directions. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol.10, pp. 99-141). Greenwich, CT: JAI Press Inc.

V

- Verhoven, L. (2001). Prevention of reading difficulties. In L. Verhoven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups* (pp. 123-134). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Viera, M. (2006). Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social. *Interacções*, 2, 291-305.
- Villas-Boas, M. (2001). *Escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Villas-Boas, M. (2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 11, 117-126.



W

- Wagner, D. (2001). *Literacy and Adult Education*, Paris: Unesco.
- Walker, J., Hoover-Dempsey, K., Whetsel, D. & Green, C. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Cambridge: Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education.
- Wasik, B. & Hendrickson, S. (2006). Family literacy practices. In C. Stone, E. Silliman, B. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp 154-173). New York: The Guildford Press.
- Wasik, B. & Herrmann, S. (2004). Family literacy: History, concepts, services. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 3-22). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2010). Pathways to literacy: Connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 5-11.
- Willenberg, I. (2005). Starting at the beginning: Early childhood literacy intervention as a strategy for reducing adult illiteracy, *Language Matters*, 36(2), 162-175.

Y

- Yeung, W., Sandberg, J., Davis-Kean, P. & Hofferth, S. (2001). Children's time with fathers in intact families. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 136-154.

Z

- Zimmerman, A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599.
- Zimmerman, A., Israel B., Schulz, A. & Checkoway, B. (1992). Further explorations in empowerment theory: An empirical analysis of psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 20(6), 707-727.

– Bibliografia cinzenta

- Salgado, L., Canavarro, F., Andrade, C., Ferreira, C., Cruz, I., Cardoso, C. & Ferreira, J. (2009a). *CNO uma Oportunidade Dupla: Da Promoção da Literacia Familiar ao Sucesso Escolar das Crianças. Relatório de Progresso – Fase 1 – 1ª Parte - Estudo Exploratório nos CNO*. Lisboa: ANQ.
- Salgado, L., Canavarro, F., Andrade, C., Ferreira, C., Cruz, I., Cardoso, C. & Ferreira, J. (2009b). *CNO uma Oportunidade Dupla: Da Promoção da Literacia Familiar ao Sucesso Escolar das Crianças. Relatório de Progresso – Fase 1 – 2ª parte - Estudo Exploratório nas Escolas*. Lisboa: ANQ.
- Salgado, L., Cardoso, C., Ferreira, J., Andrade, C., Ferreira, C. & Cruz, I. (2009). *I Encontro Internacional de Literacia Familiar: Implicações da Família no Sucesso Escolar*. Lisboa: ANQ.
- Salgado, L., Mata, L., Cardoso, C., Ferreira, J. & Patrão, C. (2010a). *CNO uma Oportunidade Dupla: Da Promoção da Literacia Familiar ao Sucesso Escolar das Crianças. Relatório de Progresso – Fase 2 – 1.ª Parte*, Estudo em Portugal Continental nos Centros Novas Oportunidades. Lisboa: ANQ.
- Salgado, L., Mata, L., Cardoso, C., Ferreira, J. & Patrão, C. (2010b). *CNO uma Oportunidade Dupla: Da Promoção da Literacia Familiar ao Sucesso Escolar das Crianças. Relatório de Progresso – Fase 2 – 2ª parte, Envolvimento parental na perspectiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ANQ.



Anexos



Anexo A

GUIÃO DE ENTREVISTA

Conceito: Auto-eficácia

- Desde que concluiu o processo de RVCC em que medida se sente mais confiante nas suas capacidades e competências para alcançar os seus objectivos profissionais?
- Em relação ao seu filho, em que medida se sente mais capaz de o acompanhar nos trabalhos da escola?
- Desde que concluiu o processo RVCC em que medida se sente mais confiante para falar com o Professor do seu filho?

Conceito: Envolvimento em actividades com os filhos

- Desde que frequentou o processo de RVCC em que medida alterou a sua relação com o seu filho, ao nível do acompanhamento dos estudos?
- E ao nível mais lúdico: conversa e brinca mais com o seu filho?

Conceito: Gestão de papéis

- Desde que frequentou o processo de RVCC em que medida pensa que esta actividade lhe “roubou” tempo para a família ou para o trabalho?
- E o contrário, em que medida é que a família ou o trabalho lhe “roubaram” tempo para fazer os trabalhos do processo de RVCC?
- Desde que frequentou o processo de RVCC passa mais ou menos tempo com o seu filho? O que fazem nesse tempo?

Conceito: Mudanças nas representações do processo de escolarização

- Desde que frequentou o processo de RVCC, como vê a importância do percurso escolar do seu filho para o futuro dele?
- O que mudou?
- Como vê o seu futuro escolar daqui a 5 anos?
- Ter realizado o processo de RVCC provocou alguma alteração na sua vida? Quais?

Conceito: Mudanças nas práticas de envolvimento no processo de escolarização

- Desde que frequentou o processo de RVCC participa mais na vida escolar do seu filho? A que níveis? (reuniões de pais, festas escolares, etc.)

Conceito: Literacia – mudanças nas representações

- Desde que frequentou o processo de RVCC acha que a ideia que tinha acerca da leitura e da escrita se modificou?
- Que diferenças nota?
- Ler é uma tarefa importante no seu dia-a-dia? Em que situações lê?
- Em que medida considera importante que o seu filho tenha hábitos de leitura?

Conceito: Literacia – mudanças nas práticas

- Desde que frequentou o processo de RVCC costuma ler mais com o seu filho? Dê exemplos de práticas de leitura que passou a realizar ou que começou a realizar com maior frequência.
- Desde que frequentou o processo de RVCC costuma escrever mais com o seu filho? Dê exemplos de práticas de escrita que passou a realizar ou que começou a realizar com maior frequência.
- O seu filho costuma observar ou participar nas práticas de leitura e de escrita que realiza no seu dia-a-dia? (conhecer quais e a sua frequência)
- Costuma envolver-se em brincadeiras/actividades lúdicas com o seu filho que incluam a leitura e a escrita? (conhecer quais e a sua frequência)
- Costuma ajudar/ensinar o seu filho a treinar a leitura e a escrita? (contexto e frequência)



Anexo B

CNO2OP

CNO UMA OPORTUNIDADE DUPLA

Da promoção da literacia familiar ao sucesso escolar das crianças

Este questionário tem por objectivo conhecer as suas opiniões acerca de si próprio e do modo como encara a sua participação no Projecto das “Novas Oportunidades”.

Não se trata de um teste de avaliação, pelo que não existem respostas certas ou erradas; o importante é que responda com sinceridade a todas as questões.

As suas respostas serão utilizadas para fins de investigação, sendo absolutamente garantido o seu anonimato e confidencialidade.

Ao longo deste questionário, sempre que surgirem questões relativas ao seu filho, pedimos-lhe que pense apenas num dos seus filhos que frequente o 1.º ciclo do ensino básico e que responda tendo-o como referência.

Leia com atenção cada uma das afirmações e as opções de resposta disponíveis e assinale com X a(s) alternativa(s) que melhor se adequa(m) ao seu caso pessoal.

Em caso de engano na resposta a uma questão, pode rasurar e assinalar a resposta definitiva.

No final, verifique, por favor, se respondeu a todas as questões. A sua colaboração é da máxima importância para o prosseguimento deste estudo, pelo que agradecemos, desde já, a sua disponibilidade.

A coordenadora do estudo

Lucília Salgado





PARTE 1 - Questionário sociodemográfico

Sexo: Feminino Masculino

Idade:

Concelho de residência

Agregado familiar:

Número de pessoas

Composição do agregado

Estado civil:

Solteiro

Casado ou em União de Facto

Viúvo

Divorciado

Situação face ao emprego:

Empregado a tempo inteiro

Empregado a tempo parcial

Desempregado de longa duração (mais de 5 anos)

Desempregado de curta duração (menos de 5 anos)

À procura do 1.º emprego

Reformado

Doméstico

Outro

Há quanto tempo frequentou o processo de RVCC de nível básico:

Menos de 1 ano Entre 1 ano e 3 anos Mais de 3 anos



Qual o tipo de estabelecimento/entidade do CNO onde realizou o processo de RVCC?

- Escola Pública (Básica ou Secundária)
- Escola Profissional
- Outras instituições de ensino (ex: instituições de ensino superior universitário)
- Empresas e associações empresariais
- Instituições de desenvolvimento local
- Autarquias, empresas municipais e associações de municípios
- Centros de Formação Profissional do IEFP
- Outras entidades

Duração do processo RVCC desde a primeira reunião até à apresentação de júri?

- Menos de 3 meses Entre 3 e 6 meses Entre 6 meses a 1 ano Mais de 1 ano

O que o levou a fazer o processo de RVCC (assinale uma ou mais opções)?

- Possibilidade de progredir na carreira
- Vontade de continuar a estudar
- Poder auxiliar melhor o filho no seu percurso escolar
- Possibilidade de me sentir valorizado e realizado
- Ter mais oportunidades de emprego
- Melhorar o desempenho profissional
- Vontade de aprender
- Aumentar os conhecimentos
- Possibilidade de estar mais actualizado
- Obter o reconhecimento dos outros
- Saber trabalhar com as Novas Tecnologias
- Ser um cidadão mais participativo na minha comunidade
- Outra

Qual o grau de satisfação que atribui ao processo de RVCC que realizou?

- Nada satisfeito Pouco Satisfeito Satisfeito Muito Satisfeito



Se voltasse atrás, faria novamente o processo de RVCC?

Sim Não

Porquê?

Após frequentar o processo nível básico:

Não pretendo continuar a estudar pois já foi muito bom chegar até aqui

Gostava de continuar a estudar mas não tenho tempo

Pretendo frequentar o processo de RVCC de nível secundário

Estou a frequentar o processo de RVCC de nível secundário

Frequentei o processo de RVCC de nível secundário

Frequentei o processo de RVCC de nível secundário e alguma(s) formação(ões)

Outras

Pense num dos seus filhos que frequente o 1.º ciclo do ensino básico para responder às três questões que se seguem.

Sexo do seu filho: Feminino Masculino

Idade:

Ano de escolaridade que frequenta: 1.º ano 2.º ano 3.º ano 4.º ano

PARTE 2 - Questionário

Na relação com os meus filhos e com a vida profissional, considero que...	Discordo Totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo Totalmente
1. A educação dos meus filhos traz-me mais problemas do que esperava.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A educação dos meus filhos impede-me de fazer coisas que considero importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A minha actividade profissional dificulta o cumprimento das minhas obrigações familiares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. As minhas obrigações familiares dificultam o cumprimento das minhas obrigações profissionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Devido à minha actividade profissional tenho menos tempo do que gostaria para as actividades em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Devido ao processo de RVCC tive menos tempo do que gostaria para as actividades em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Devido ao processo de RVCC tive menos tempo do que gostaria para a minha actividade profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Em relação às afirmações que se seguem, assinale a alternativa que melhor se adequa ao seu caso.

Após o processo de RVCC	Discordo Totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo Totalmente
1. Sinto-me mais capaz de pensar por mim mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sinto-me com maior vontade de intervir na vida da minha localidade/região.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sinto-me mais preparado para responder às perguntas do meu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Penso melhor antes de agir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Assumo com mais facilidade a responsabilidade pelos meus actos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tenho uma ideia mais clara sobre o que quero na vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sinto-me mais preparado para falar com o professor do meu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Defino melhor os meus objectivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sinto-me mais capaz de aprender com os meus erros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sinto-me mais capaz de participar nas reuniões da escola do meu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Passei a preocupar-me mais com as necessidades dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sinto-me com mais capacidade de procurar informação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sinto-me com maior capacidade para partilhar e discutir ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sinto-me mais capaz de procurar emprego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Sinto-me mais capaz de me relacionar socialmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Após realizar o processo de RVCC...	Discordo Totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo Totalmente
1. Acompanho melhor o percurso escolar do meu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Espero mais do meu filho quanto aos seus resultados escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Acho que a formação me pode dar mais oportunidade de emprego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Passo mais tempo a ajudar o meu filho nos estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Compreendo melhor que estudar me possibilita melhorar o meu desempenho profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Passei a conversar mais vezes com o meu filho sobre o dia-a-dia na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Compreendo melhor a importância da escola para o futuro do meu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Percebo melhor as dificuldades do meu filho na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Participo mais nas actividades da escola do meu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Passo mais tempo a pesquisar sobre temas que me possibilitem aumentar os meus conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Falo mais com o meu filho sobre a importância de estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Procuro mais, junto da escola, ter informações sobre o dia-a-dia do meu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sinto-me mais motivado para continuar a estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Passei a frequentar mais formações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Percebo melhor a importância da formação ao longo da vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Compreendo melhor que estudar possibilita que eu esteja mais adaptado às exigências da sociedade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Costuma ler os recados da escola do seu filho?

Nunca Poucas vezes Muitas vezes Sempre

Com que frequência participa nas reuniões da escola do seu filho?

Nunca Poucas vezes Muitas vezes Sempre

Costuma participar nas actividades desenvolvidas na escola do seu filho?

Nunca Poucas vezes Muitas vezes Sempre

Com que frequência costuma falar com o professor do seu filho?

Nunca Raramente Algumas vezes por mês Algumas vezes por semana

Após realizar o processo de RVCC...	Discordo Totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo Totalmente
1. Passei a ter mais gosto pela leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Percebo melhor que a leitura é importante para aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Percebo melhor que a leitura permite que o meu filho aprenda coisas importantes para a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Passei a considerar importante escrever com regularidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Realizo mais brincadeiras com o meu filho que envolvam a escrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Considero mais importante que o meu filho leia por gosto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Leio mais para estar actualizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Compreendo melhor que ter hábitos de leitura e de escrita me permitem comunicar com mais facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Percebo melhor que a leitura me permite conhecer outros países e culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Passo mais tempo a treinar a leitura com o meu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Passei a ler com mais frequência (jornais, revistas, legendas, internet, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Passei a escrever com mais frequência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Partilho mais momentos de leitura com a minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Partilho mais momentos de escrita com a minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Considero mais importante que o meu filho escreva por gosto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Passo mais tempo a treinar a escrita com o meu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Realizo mais brincadeiras com o meu filho que envolvam a leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Passei a ter mais gosto pela escrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As questões que se seguem dizem respeito a actividades de leitura e escrita que estão relacionadas com o seu quotidiano. Por favor assinale a alternativa que melhor corresponde ao seu caso.

No seu dia-a-dia tem por hábito...	Nunca	Raramente	Algumas vezes por mês	Várias vezes por semana
1. Ler receitas de culinária com ou para o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Escrever receitas de culinária com ou para o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ler cartas/postais com ou para o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Escrever cartas/postais com ou para o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ler recados com ou para o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Escrever recados com ou para o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ler listas de compras com ou para o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Escrever listas de compras com ou para o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ler cartazes ou folhetos publicitários com ou para o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ler rótulos/etiquetas/instruções com ou para o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ler com ou para o seu filho no computador?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Escrever com o seu filho no computador?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Pesquisar com o seu filho no computador?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ler legendas na televisão com ou para o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ajudar o seu filho nos trabalhos de casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Treinar a escrita de palavras, frases, textos, etc. com o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ler textos com ou para o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Treinar a pontuação e a ortografia com o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Como forma de distração e ocupação dos tempos livres da família costuma...	Nunca	Raramente	Algumas vezes por mês	Várias vezes por semana
1. Ler histórias com ou para o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Escrever histórias com ou para o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ir à biblioteca com o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jogar jogos no computador/consola com o seu filho, que envolvam a leitura?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Fazer jogos de combinar letras e palavras com o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ir a livrarias ou locais de venda de livros com o seu filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As questões que se seguem dizem respeito à satisfação e interesse do seu filho por actividades de leitura e escrita, bem como ao tempo que dedica à leitura conjunta.

Assinale com X a opção que melhor corresponde ao seu caso.

O seu filho considera a leitura uma tarefa:

Muito interessante Interessante Indiferente
Aborrecida Muito aborrecida

O seu filho considera a escrita uma tarefa:

Muito interessante Interessante Indiferente
Aborrecida Muito aborrecida

Como se sente o seu filho quando recebe de presente um livro?

Muito satisfeito Satisfeito Indiferente
Aborrecido Muito aborrecido

Como se sente o seu filho quando recebe material para escrever (lápiz, canetas, cadernos, papéis)?

Muito satisfeito Satisfeito Indiferente
Aborrecido Muito aborrecido

Qual o tempo médio por semana que dedica à leitura com o seu filho?

Menos de meia hora Entre meia hora e uma hora
Entre um hora e uma hora e meia Mais de uma hora e meia

Qual o tempo médio por semana que dedica à escrita com o seu filho?

Menos de meia hora Entre meia hora e uma hora
Entre um hora e uma hora e meia Mais de uma hora e meia

Em que situações costuma ler com o seu filho? (Assinale uma ou mais opções)

Ao deitar Ao brincar No café
Nos trabalhos de casa No computador Outras

As questões que se seguem dizem respeito às suas práticas de leitura e escrita.
Assinale com X uma ou mais opções.

Habitualmente o que costuma ler?

Cartas/Mensagens	<input type="checkbox"/>	Preços de produtos	<input type="checkbox"/>
Recados	<input type="checkbox"/>	Catálogos e instruções	<input type="checkbox"/>
Legendas de TV/Filmes	<input type="checkbox"/>	Caixas e folhetos de medicamentos	<input type="checkbox"/>
Receitas de cozinha	<input type="checkbox"/>	Embalagens de alimentos	<input type="checkbox"/>
Publicidade	<input type="checkbox"/>	Horários de transportes	<input type="checkbox"/>
Contas e recibos	<input type="checkbox"/>	Gráficos/Esquemas	<input type="checkbox"/>
Impressos	<input type="checkbox"/>	Formulários/Orçamentos	<input type="checkbox"/>
Marcas de produtos	<input type="checkbox"/>	Multibanco	<input type="checkbox"/>

Neste momento, está a ler algum livro?

Sim Não

Se respondeu Sim à questão anterior, indique o nome do livro que está a ler.

Com que frequência lê livros?

Nunca Raramente 1 ou 2 por ano 5 ou 6 por ano
1 ou 2 por mês Mais de 2 por mês

Com que frequência lê revistas?

Nunca Raramente Algumas vezes por mês
Algumas vezes por semana Praticamente todos os dias

Com que frequência lê jornais?

Nunca Raramente Algumas vezes por mês
Algumas vezes por semana Praticamente todos os dias

Com que frequência consulta a internet?

Nunca Raramente Algumas vezes por mês

Algumas vezes por semana Praticamente todos os dias

Com que frequência costuma escrever?

Nunca Raramente Algumas vezes por mês

Algumas vezes por semana Praticamente todos os dias

Habitualmente o que costuma escrever? (Assinale uma ou mais opções)

Escrever no computador Poemas/Contos/Ensaios

Cartas/Mensagens Indicações técnicas

Recados Artigos/Relatórios

Preenchimento de documentos Formulários/Facturas

Diário Lista de compras

Agenda/Lista de tarefas

Habitualmente, acha que as suas capacidades de leitura são:

Insuficientes Suficientes mas com dificuldades

Plenamente suficientes Superiores ao necessário

Habitualmente, acha que as suas capacidades de escrita são:

Insuficientes Suficientes mas com dificuldades

Plenamente suficientes Superiores ao necessário

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!

CNO2OP

CNO UMA OPORTUNIDADE DUPLA

Da promoção da literacia familiar ao sucesso escolar das crianças

Este questionário insere-se no estudo “CNO – Uma Oportunidade Dupla: da Promoção da Literacia Familiar ao Sucesso Escolar das Crianças” que pretende verificar qual o impacto que o aumento das qualificações escolares e profissionais dos adultos que fizeram o Processo de RVCC¹ nos CNO² pode ter na educação dos filhos e na promoção do seu sucesso escolar.

Para que possamos saber se existiram mudanças por parte destes pais/mães no envolvimento escolar dos filhos, solicitamos que preencha este questionário, assinalando para cada afirmação a alternativa que melhor traduz a realidade que conhece.

Responda com sinceridade a todas as questões. As suas respostas são anónimas e confidenciais e serão apenas utilizadas para fins de investigação.

A sua colaboração é da máxima importância para o prosseguimento deste estudo, pelo que agradecemos, desde já, a sua disponibilidade.

A coordenadora do estudo

Lucília Salgado

¹ Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

² Centros Novas Oportunidades

Escola _____

Agrupamento de escolas _____

Localidade _____

Em termos globais, considera que os pais/mães que realizaram o processo de RVCC passaram:	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
A acompanhar de uma forma mais presente o percurso escolar dos filhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A compreender melhor a importância da escola para o futuro dos filhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ajudar mais os filhos nos trabalhos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ter mais facilidade em comunicar com o professor dos filhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A demonstrar maior interesse pelo futuro escolar dos filhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ter mais facilidade em auxiliar os filhos nos estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A participar de forma mais activa nas reuniões da escola dos filhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A demonstrar um maior interesse pelos resultados escolares dos filhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A procurar ter mais informação sobre o dia-a-dia do filho, junto da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para além das questões que já foram abordadas, gostaria ainda de acrescentar...

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!



Índices de Figuras e Tabelas

Índice de Figuras

Figura 1: Distrito de residência	21
Figura 2: Estado civil	22
Figura 3: Situação face ao emprego	23
Figura 4: Distrito onde os professores leccionam	24
Figura 5: Estabelecimentos/Entidades dos Centros Novas Oportunidades onde os inquiridos realizaram os processos de RVCC	47
Figura 6: Motivações que levaram os inquiridos a realizar o processo de RVCC	67
Figura 7: Envolvimento no processo de escolarização do filho	69
Figura 8: Referencial ORIM de acordo com Nutbrown, Hannon e Mogan (2005)	94
Figura 9: Leituras que os inquiridos realizam habitualmente	99
Figura 10: Práticas de escrita que os indivíduos realizam habitualmente	100
Figura 11: Frequência de leitura de livros - resultados comparativos entre CNO2OP e ENL	103
Figura 12: Frequência de leitura de livros - resultados comparativos entre inquiridos com o 3.º ciclo do ensino básico	104
Figura 13: Frequência com que consultam a internet	105
Figura 14: Práticas de literacia familiar	113
Figura 15: Tempo médio que os inquiridos dedicam à leitura e à escrita com o seu filho	115
Figura 16: Interesse dos filhos por tarefas de leitura e de escrita	117
Figura 17: Satisfação sentida pelo filho quando recebe material de leitura e de escrita	118

Índice de Tabelas

Tabela 1: Resultado da análise factorial para a escala de auto-eficácia	27
Tabela 2: Resultado da análise factorial para a escala de gestão de papéis	28
Tabela 3: Itens das dimensões referentes às mudanças no processo de escolarização	29
Tabela 4: Resultado da análise factorial para a escala de percepção de mudança após o processo de RVCC	30
Tabela 5: Itens das dimensões referentes às percepções de mudanças face à leitura e à escrita	31
Tabela 6: Resultado da análise factorial para a escala de mudanças na leitura e escrita	32
Tabela 7: Valores de <i>Alfa de Cronbach</i> para as práticas de literacia familiar	33
Tabela 8: Resultado da análise factorial	35
Tabela 9: Mudanças sentidas após o processo de RVCC	72
Tabela 10: Envolvimento na escolaridade e mudanças percebidas segundo a auto-eficácia	75
Tabela 11: Percentagem média das componentes de envolvimento parental	81
Tabela 12: Valores médios para as três modalidades de envolvimento parental	81
Tabela 13: Resultados da comparação entre as três modalidades de envolvimento	82
Tabela 14: Envolvimento na escolaridade segundo o sexo dos inquiridos	83
Tabela 15: Mudanças percebidas segundo a motivação de realizar o processo de RVCC para poder ajudar melhor o filho no seu percurso escolar	83
Tabela 16: Mudanças percebidas face à leitura e escrita	108
Tabela 17: Mudanças percebidas segundo a motivação de realizar o processo de RVCC para poder ajudar melhor o filho no seu percurso escolar	109
Tabela 18: Mudanças percebidas segundo a auto-eficácia	110
Tabela 19: Mudanças na importância e nas práticas de leitura e escrita segundo o sexo dos inquiridos	111
Tabela 20: Práticas de literacia familiar segundo o tempo de leitura/escrita com o filho	116
Tabela 21: Práticas de literacia e mudanças na importância e nas práticas de leitura/escrita segundo as capacidades de leitura e escrita percebidas pelos inquiridos	119

Pretende-se, neste estudo, cruzar duas problemáticas que são expressão dos baixos níveis educativos no país: 1) a resposta às qualificações escolares dos adultos e 2) a subida das competências escolares das crianças que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico.

Parecendo tratar-se de dois problemas diferentes poderemos afirmar que se trata das duas faces da mesma moeda: marcado por uma escolaridade obrigatória, efectiva, tardia – só em 1975 tivemos todas as crianças a frequentar o Ensino Primário! – muitas famílias portuguesas ainda não possuíam um projecto de vida para os seus filhos que passasse pela sua escolarização, muitas famílias em Portugal não utilizavam no seu quotidiano a leitura e a escrita. Os seus filhos, à entrada para a escola, não sentiam da parte das suas famílias a pressão e o apoio para o seu sucesso escolar e não possuíam uma relação com a escrita que lhes facilitasse a construção de um projecto de leitor, necessário à aprendizagem eficiente da leitura. Era esta a génese da maior parte do nosso insucesso escolar – fenómeno precoce e selectivo – que a instituição escolar não conseguira resolver.

Ao constatar-mos que mais de um milhão de portugueses, com baixas qualificações escolares, maioritariamente situados no grupo etário de ter filhos em idade escolar, procuravam os Centros Novas Oportunidades para melhorar as suas qualificações colocámos a hipótese de que algo estaria a mudar nas famílias passível de inverter a situação para um maior envolvimento na escolaridade e na literacia dos filhos.

Tivemos oportunidade, entre 2009 e 2011, de estudar as mudanças ocorridas nas famílias em que um dos seus membros fez um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências conducente ao 9.º ano de escolaridade, tendo filhos a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico, e verificámos que as novas competências, adquiridas ou desenvolvidas, confirmaram a nossa hipótese de partida.

Constatamos então que a grande maioria dos entrevistados tinha passado a ter, para si próprio, um projecto de escolarização e de continuação de aprendizagens, declarava o interesse pelos estudos dos seus filhos desejando “que fossem o mais longe possível”, tinha passado a envolver-se nas suas aprendizagens ou a fazê-lo com mais qualidade, passara a ter uma relação mais adequada com a escola dos filhos e os seus professores. Tornaram-se leitores mais assíduos e passaram a ter práticas de leitura com os filhos, no treino escolar, em tarefas do quotidiano ou até em actividades lúdicas e de lazer. Também a sua auto-eficácia se desenvolveu possibilitando-lhe o envolvimento em tarefas e relações e mesmo a gestão do quotidiano familiar se alterou tornando-o um contexto educativo mais enriquecido.

São estes os resultados do estudo que apresentamos na presente obra.