



**ISPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

# LITERACIA FAMILIAR: RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS, AUTO-EFICÁCIA E CONCEPÇÕES PARENTAIS DE PAPEL

RICARDO JORGE GOMES AFONSO

Orientador de Dissertação:  
PROFESSORA DOUTORA MARIA DE LOURDES MATA

Coordenador de Seminário de Dissertação:  
PROFESSORA DOUTORA MARIA DE LOURDES MATA

MESTRE EM PSICOLOGIA  
Especialidade em Psicologia Educacional

2012

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

NOME: Ricardo Jorge Gomes Afonso

Nº ESTUDANTE: 13174

CURSO: Psicologia

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Psicologia Educacional

ANO LECTIVO: 2011/2012

ORIENTADOR: Professora Duotora Maria de Lourdes Mata

DATA: 3/12/2012

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Literacia familiar: Relações entre práticas, autoeficácia e  
concepções parentais de papel

*Agradeço a todos os meus professores, aos quais devo saberes preciosos que levarei comigo para o resto da vida, sendo que um deles merece um obrigado especial por ter estado disponível sempre que precisei de ajuda para completar este trabalho. Sem ela não teria sido possível – falo de Maria de Lourdes Mata, minha professora, orientadora de tese e coordenadora do seminário de tese. Agradeço a todos os meus colegas, especialmente a Paulo Caeiro, Alexandra Pinto, Rodrigo Leandro e Edgar Beles, meus amigos. Agradeço às educadoras de infância que se disponibilizaram a aceitar ajudar-me na distribuição dos questionários aos pais. Agradeço aos pais que aceitaram preencher os questionários. Agradeço aos meus pais e meu irmão que sempre estiveram e sempre estarão comigo nos melhores e nos piores momentos.*

## Resumo

Esta investigação teve como objectivo estudar eventuais relações entre: a) autoeficácia parental e as práticas de literacia familiar e; b) concepções parentais de papel e as práticas de literacia familiar, tendo como suporte conceptual o modelo de envolvimento parental de Hoover-Dempsey (1995), em famílias de crianças com idade pré-escolar. Participaram 110 pais, cujos filhos estavam a 1 ano de ingressar no ensino escolar. A recolha de dados realizou-se através de uma amostragem feita por conveniência e efectuou-se indo a jardins-de-infância nas região de Oeiras/Lisboa. Os pais são de estatuto socioeconómico e habilitações académicas diversificados. Os dados foram recolhidos através das respostas dos pais a três questionários tipo Likert que aferiam a frequência das práticas de literacia familiar (dia-a-dia, entretenimento e treino), a autoeficácia parental e as concepções parentais de papel. Verificaram-se associações positivas entre a autoeficácia parental e todas as práticas de literacia presentes no estudo, bem como associações diferenciadas entre as dimensões das concepções parentais de papel e as práticas de literacia familiar, nomeadamente, os pais com crenças holísticas reportaram uma associação significativa com os três tipos de práticas, os pais com crenças tecnicistas reportaram uma relação importante só com as práticas de treino, ao passo que os pais que valorizam actividades relacionadas com a leitura de histórias referiram associações positivas apenas com as actividades de entretenimento.

**Palavras-chave:** *Envolvimento parental; literacia familiar; práticas de literacia familiar; autoeficácia parental; concepções parentais de papel*

## Abstract

The purpose of this research was to study the potential relations between: a) parental self-efficacy and home literacy practices and; b) parental role beliefs and home literacy practices in the conceptual light of the parental involvement model of Hoover-Dempsey e Sandler (1995), in families with preschool aged children. The number of participants in the study was 110 parents with children one year away from entering school. Data was collected through a convenience sample in kindergartens throughout the region of Oeiras/Lisboa. The parental SES and academic education are diversified. Results were gathered through parent responses to three Likert type questionnaires that accessed the home literacy practices frequency (everyday, entertainment and training), parental self-efficacy and parental role beliefs. Trough data analyses was possible to observe significant associations between parental self-efficacy and all home literacy practices, as well as differentiated associations between dimensions of parental role beliefs and home literacy practices, namely, parents with stronger holistic views reported important relations with all three practice types investigated, whereas parents with stronger skills-based views had important associations only with training practices and parents with stronger story reading views had important associations only with entertainment practices.

**Key-words:** *Parental involvement; home literacy; home literacy practices; parental self-efficacy; parental role beliefs*

# Índice

<b>Introdução</b>	1
A importância do envolvimento parental no contexto escolar e na aquisição da literacia	3
O modelo do envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1995)	5
A importância da autoeficácia no envolvimento parental	5
<i>A autoeficácia</i>	5
<i>Autoeficácia no envolvimento parental</i>	5
A importância das concepções de papel no envolvimento parental	9
<i>As concepções parentais de papel</i>	9
<i>As concepções de papel no envolvimento parental</i>	9
<i>As concepções parentais de papel nas práticas de literacia</i>	10
<b>Problemática</b>	13
<b>Hipóteses</b>	14
<b>Método</b>	16
<i>Participantes</i>	16
<i>Instrumento</i>	17
<i>Procedimento de recolha de dados</i>	19
<b>Análise dos dados</b>	19
<b>Discussão</b>	23
<b>Referências</b>	28
Anexo I: Formulário do questionário	33
Anexo II: Questionário das práticas de literacia	37
Anexo III: Questionário das concepções parentais de papel	41
Anexo IV: Questionário da autoeficácia parental	45
Anexo V: Dados estatísticos	49
Quadro 1: Modelo do Investimento parental	6
Quadro 2: Extração de componentes principais (autoeficácia)	18
Quadro 3: Correlações (práticas vs concepções)	22
Quadro 4: Correlações (práticas vs autoeficácia)	22
Figura 1: Média de frequência das práticas de literacia familiar	20
Figura 2: Médias das dimensões das concepções parentais de papel	21

## Introdução

A literacia é por vezes descrita como uma competência que se restringe à linguagem escrita como se pode ver na definição dada por Wasik e Herrmann (2009, p. 3): “a literacia é convencionalmente definida como a habilidade para ler ou escrever”. De forma mais abrangente:

*“em 1991, o National Literacy Act definiu a literacia como ‘a capacidade do indivíduo para ler, escrever, falar inglês (português no caso dos países lusófonos), processar (compute) e resolver problemas a um nível de proficiência necessário para funcionar no emprego e na sociedade, no sentido de atingir objetivos pessoais e para que cada pessoa possa capitalizar o seu potencial e os seus conhecimentos’. Em 1998, o Workforce Investment Act de 1998 acrescentou ‘a competência para funcionar no contexto familiar’” (NCFL, 2000, cit. por Wasik & Herrmann, 2009, p. 4).*

Gee (2001, cit. por Wasik & Herrmann, 2009, p. 30) refere que “as pessoas adoptam usos com as palavras impressas dentro de diferentes práticas socioculturais por diferentes razões e funções e que estes usos das palavras impressas são sempre integralmente e inextricavelmente integrados com formas de falar, pensar, acreditar, conhecer, agir, interagir, valorar e sentir”.

Na década de 80, a perspectiva sobre a literacia como um fenómeno presente no contexto familiar e a ideia de a criança começar a desenvolver competências de linguagem escrita antes da entrada para a escola, ganharam consistência dados os avanços da investigação nesse sentido (Wasik & Herrmann, 2009).

Hoje é consensual que, qualquer que seja o ambiente em causa (casa, sala de aula ou comunidade), é especialmente na ligação pais-criança, que o ser humano pode evoluir na linguagem, na literacia e desenvolver-se emocional e cognitivamente (Jacobs, 2009).

Muitos investigadores definem literacia emergente como “as competências, os conhecimentos e as atitudes que são, presumivelmente, percursos para a aquisição das formas formais de leitura e escrita e os ambientes que suportam esse desenvolvimento” (Lonigan, 2009, P.59).

Enquanto as perspectivas científicas mais tradicionalistas sobre o estudo da linguagem escrita referem a entrada para o ambiente formal da escola como o momento em que a criança começa a adquirir conhecimentos sobre a leitura e a escrita, a abordagem de literacia emergente concebe a aquisição da literacia como um “*continuum* de desenvolvimento com

origens precoces na vida da criança, por oposição a um fenómeno de tudo-ou-nada que começa com a entrada na escola por parte da criança” (Lonigan, 2009, p. 58).

É importante que as crianças entrem em contacto com o código escrito antes da escola (Hood, Conlon & Andrews, 2008), no sentido em que pode fazer a diferença no início da vida académica em termos de motivação e desempenho (Alexander & Entwisle, 1988, cit. por Bingham, 2007).

Muitos são os estudos que comprovam a importância do ambiente familiar na literacia emergente por parte da criança (e.g. Baker & Scher, 2002; Lynch, 2006; Mata, 2006; Stephenson, Parrila, Georgiou, & Kirby, 2008) – pais e filhos envolvem-se em actividades tão diversas como a leitura de histórias, escrita de listas de compras ou o ensino das letras (Mata & Pacheco, 2009).

A participação dos pais na educação dos filhos é benéfica, tanto a nível da aquisição da linguagem (Roberts, Jurgens, & Burchinal, 2005), como a nível da aquisição da linguagem escrita (Bingham, 2007; Weigel, Martin, & Bennett, 2006).

Vários são os factores que condicionam o ambiente de literacia familiar. A nível dos pais, são importantes as ideias sobre como deve ser o seu papel no ensino da linguagem escrita ao seu filho (Pacheco & Mata, 2011). Mais, a percepção da eficácia dos pais na ajuda aos filhos também influencia o desenvolvimento destes na literacia emergente (Newland, Gapp, Jacobs, Reissetter, Syed & Chih-Hsiu, 2011). As práticas de literacia familiar são uma dimensão basilar numa compreensão abrangente sobre a forma como a interacção pais-filho influencia a aquisição da linguagem escrita (Mata & Pacheco, 2009).

As concepções parentais de papel e a autoeficácia parental têm sido associadas às práticas familiares no âmbito do envolvimento parental para a educação escolar (e.g. Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005) e para a literacia emergente (e.g. Newland et al, 2011).

Dado que poucos são os estudos em Portugal acerca deste tema, o objectivo deste trabalho é a) verificar se existem relações entre práticas familiares de literacia e crenças parentais de papel relativamente ao ensino da linguagem escrita e; b) verificar se existem relações entre práticas familiares de literacia e autoeficácia parental no ensino da linguagem escrita em famílias com filhos no último ano da pré-escola.

Para tal, o modelo de envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1995) servirá, neste trabalho, como enquadramento conceptual de suporte ao estudo de eventuais relações entre as concepções parentais de papel e práticas de literacia familiar, bem como entre autoeficácia parental e práticas de literacia familiar.

### **A importância do envolvimento parental no contexto escolar e na aquisição da literacia**

Sy, Rowley e Schulenberg (2007, p. 2), definem o envolvimento parental como “o comportamento dos pais destinado a promover e aumentar o desenvolvimento educacional da criança. Pode ocorrer directa ou indirectamente a através de contextos múltiplos (escola, casa, comunidade)”. O envolvimento directo ou de gestão (Chau, 2000a; 2000b, cit. por Sy et al. 2007) é, por exemplo ler com o filho enquanto o comportamento indirecto ou de estrutura (Chau, 2000a; 2000b, cit. por Sy et al., 2007) é, por exemplo, estabelecer regras de uso de tempo extraescola.

A importância do envolvimento parental dá-se a vários níveis: por exemplo, na aprendizagem escolar (e.g. Cheung & Pomerantz, 2012; Mendez, 2010; Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2012) ou na aquisição da linguagem escrita (e.g. Lee, 2010; Taylor, 2011).

Cheung e Pomerantz (2012) mostraram, num estudo longitudinal do 7º ao 8º ano de escolaridade envolvendo 825 alunos americanos e chineses, que a motivação parental para o envolvimento ligado à aprendizagem escolar estava positivamente associado com a motivação dos estudantes para o sucesso escolar através de comportamentos de aprendizagem auto-regulados. Nokali et al. (2010) verificaram, num estudo longitudinal envolvendo 1364 crianças do ensino básico (*elementar* – 1º ao 5º ano da escolaridade americana), que os professores testemunhavam uma maior competência social e menos problemas de comportamento quando os pais estavam mais envolvidos na educação escolar.

Mendez (2010), num estudo envolvendo 288 famílias predominantemente afro-americanas que estavam inseridas num programa *Head Start* e cujos filhos estavam na pré-escola, refere que os pais que participaram numa intervenção destinada a promover o envolvimento parental tiveram os seguintes benefícios quando comparados com os pais que não participaram: aumentaram a frequência de leitura com os seus filhos, melhoraram a sua relação com o educador de infância e os seus filhos demonstraram estar mais preparados para o ingresso na escola (*school readiness*). Estes também mostraram mais competências a nível de vocabulário

receptivo bem como melhores avaliações parentais a nível de competências sociais (Mendez, 2010).

Quanto ao envolvimento parental fora de casa, Lee (2010) refere os benefícios que podem advir da participação dos pais de crianças de 2 e 3 anos no período de transição matinal – altura que vai desde que os pais chegam até que se vão embora do Jardim de Infância e que é, muitas vezes, caracterizada por alguma tensão da criança – através da leitura conjunta: proporciona à criança transições mais calmas; ajuda nas interações entre pais e educadores; ajuda no envolvimento parental na organização de uma sala-de-aula; encoraja a criança para a leitura independente futura olhando os livros de forma prazerosa e positiva.

Dearing, Kreider, Simpkins e Weiss (2006), num estudo longitudinal envolvendo 281 crianças de famílias de baixo rendimento, desde a entrada para o Jardim de Infância até ao 5º ano escolar (*elementary school*), verificaram que o aumento do envolvimento familiar para a educação escolar reflectia melhores desempenhos nas competências de literacia por parte da criança. Verificaram igualmente que o alto envolvimento parental (por oposição ao baixo envolvimento), era uma forma de compensar os efeitos decrementais que as mães com menor nível escolar tinham sobre o desempenho escolar da criança.

Após uma visão geral sobre a aplicação do modelo de envolvimento parental de Hoover-Dempsey (1995), segue-se uma explicação do modelo e a forma como a autoeficácia e as concepções parentais de papel se enquadram relativamente às formas como os pais decidem envolver-se com os filhos na sua vida académica.

### **O modelo do envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1995)**

O modelo do envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1995) pretende dar uma explicação de como os pais se envolvem com os filhos para que estes tenham sucesso académico. Três questões estruturam este modelo: “Porque é que os pais decidem envolver-se? Quando os pais se envolvem, como escolhem formas específicas de envolvimento? Como é que o envolvimento dos pais faz a diferença” (p. 312).

Hoover-Dempsey e Sandler (1995) referem que a importância dos pais na educação académica dos filhos não se deve apenas a variáveis sociodemográficas nem apenas a factores relacionados com a escola, sendo que estes também são importantes.

As principais influências na decisão de envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos são factores internos como as crenças de papel e autoeficácia e factores externos como oportunidades gerais e solicitações para o envolvimento parental (solicitações do filho e/da escola) (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

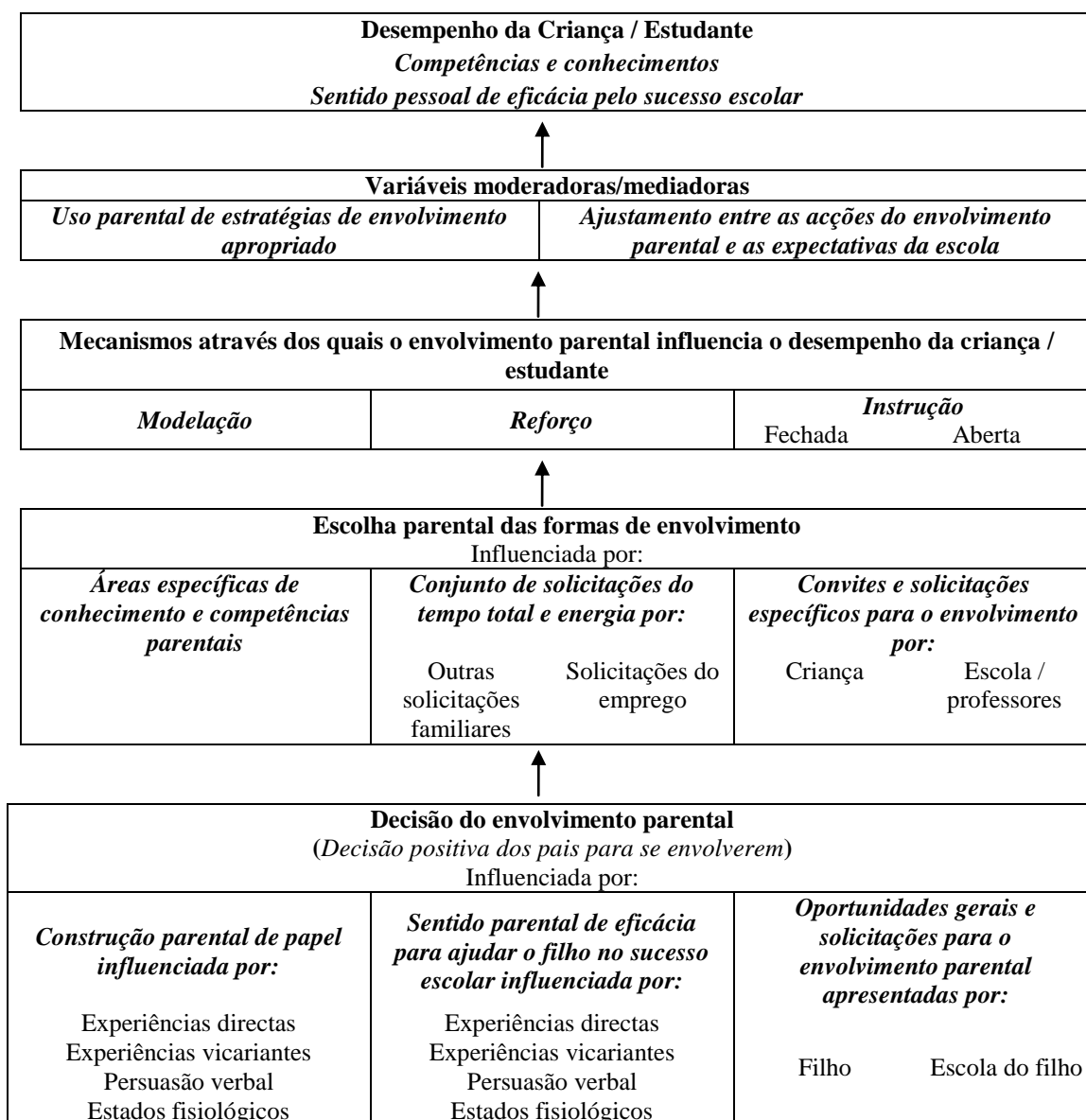
Uma vez que os pais decidiram envolver-se, seguem-se os factores que influenciam as formas como vai decorrer essa participação: domínios específicos das competências dos pais e conhecimentos, constrangimentos que consomem tempo e energia (solicitações de outros familiares e constrangimentos do emprego) e solicitações específicas (por parte do filho e/ou da escola) para o envolvimento (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

No envolvimento parental efetivo, os mecanismos pelos quais os pais influenciam os resultados escolares serão a modelação, o reforço e a instrução. As variáveis que medeiam/moderam a relação entre os mecanismos de influência e os resultados escolares são a adequação das estratégias de envolvimento usadas e o nível de ajustamento entre as acções de envolvimento parental e as expectativas da escola (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Finalmente, o modelo refere-se aos resultados escolares (competências, conhecimentos e sentido pessoal de eficácia pelo sucesso escolar) como sendo a o resultado final decorrente dos factores causais do modelo, referidos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

O modelo tem provado ser um bom suporte para se perceber a importância e a forma como os pais se envolvem no desenvolvimento dos filhos no que se refere, por um lado, à aprendizagem escolar (e.g. Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007), mais especificamente no que se refere aos trabalhos de casa escolares (e.g. Hoover-Dempsey, Bassler & Burow, 1995) e no que se refere, por outro lado, à aprendizagem para a leitura escrita (Newland et al., 2011).

**Quadro 1: Modelo do Investimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1995)**



## **A importância da autoeficácia no envolvimento parental**

### *A autoeficácia*

A autoeficácia é definida por Bandura (1994) como a crença de uma pessoa nas suas capacidades para ter desempenhos que influenciam acontecimentos da sua vida. As crenças de autoeficácia inserem-se numa linha teórica mais vasta, a qual se opõe às linhas deterministas onde o comportamento é unicamente determinado pelo ambiente, como por exemplo o comportamentalismo (e.g. Bandura, 1977; Bandura, 1982). Assim, a autoeficácia é um mecanismo cognitivo mediador entre informações que o indivíduo recebe de várias fontes internas e externas e o comportamento (Bandura, 1977).

O indivíduo não sendo apenas comportamento, reflecte sobre o mesmo e sobre as suas cognições, estabelecendo uma ligação entre pensamento e acção, através de um auto-julgamento que lhe permite superar o ambiente e lhe dá a possibilidade de guiar a sua vida. Esta auto-reflexividade é central no comportamento, capacidade onde se inserem as crenças da autoeficácia (Bandura, 2006).

Segundo Bandura (1977, 1994) quatro fontes de informação influenciam a autoeficácia: experiências directas, experiências vicariantes, persuasão social e estados somáticos ou emocionais. Destas, a mais importante é as experiências directas (foco deste trabalho), onde o sucesso fortalece o sentido de ser capaz e o insucesso, pelo contrário, diminui esse mesmo sentido levando a uma tendência de retirada na tarefa em questão (Bandura, 1977). Neste contexto, serão abordados estudos sobre a percepção parental de eficácia e a sua relação com a frequência de actividades ligadas à aprendizagem escolar e da linguagem escrita da criança.

### *Autoeficácia no envolvimento parental*

A autoeficácia é um dos factores determinantes na forma como os pais vão participar na educação da criança tanto nível da aprendizagem escolar (e.g. Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong & Jones, 2001) como a nível da aprendizagem da linguagem escrita (e.g. Newland et al., 2011).

Hoover-Dempsey e Jones (1997), num estudo sobre envolvimento parental para a educação escolar, verificaram que uma maior autoeficácia parental reflectia uma maior preocupação relativamente à motivação, interesses, auto-estima, encorajamento e às qualidades distintivas

do filho – remete para práticas mais lúdicas e que tenham a ver com o dia-a-dia da criança. Já uma menor autoeficácia parental reflectia uma maior preocupação com os resultados escolares, os valores escolásticos, a obediência e o seguimento de regras impostas pelo exterior – remete para práticas de treino relativas à aprendizagem escolar.

Ainda no envolvimento parental para a aprendizagem escolar, Machida, Taylor e Kim (2002), estudaram possíveis relações entre crenças maternas de autoeficácia e praticas familiares de aprendizagem, no âmbito de famílias envolvidas num programa de *Head Start*. O estudo compreendeu 306 mães de crianças a frequentar o 1º ciclo, com alguma diversidade étnica (51% – mães mexicanas americanas, 36% – mães anglo americanas e 13% – mães de outras minorias étnicas) (Machida et al., 2002).

Neste estudo, a eficácia percebida materna foi operacionalizada por uma escala composta por 4 itens que a definem em termos concretos: “sou capaz de responder bem às necessidades do meu filho; o meu filho é feliz e bem adaptado devido às coisas que faço; o meu filho aprendeu a fazer muitas coisas devido à minha ajuda e; os tipos de brinquedos e experiências que proporciono ajudarão o meu filho a ser bem sucedido em adulto” (Machida et al., 2002, p. 179).

As actividades familiares de aprendizagem compreendiam actividades do tipo escolar (e.g. ler ou fazer exercícios) e actividades focando a família/cultura (e.g. conversas sobre os membros familiares e religião) que ajudem no desenvolvimento da criança (Machida et al., 2002, p.179).

Foi assinalada uma correlação significativa entre eficácia percebida materna e actividades familiares de aprendizagem, mostrando que as mães com maior eficácia percebida reportada tendiam a desenvolver mais actividades de aprendizagem com os seus filhos (Machida et al., 2002).

No envolvimento parental para a aprendizagem da leitura escrita, Newland et al. (2011), tentaram perceber possíveis associações entre crenças maternas de autoeficácia e actividades familiares de literacia com crianças pré-escolares, sendo que o número de participantes foi de 75 mães, todas com, pelo menos, o secundário (*high school*) e com diferenciação do estatuto socioeconómico.

Associações significativas foram encontradas entre autoeficácia materna – “habilidade percebida para ajudar o seu filho a crescer, a desenvolver-se e a aprender” (Newland et al.,

2011, p. 73) – e frequência de actividades conjuntas reportadas envolvendo leitura e/ou escrita, sendo que a associação com as actividades de leitura é consideravelmente mais significativa que a associação com a escrita (Newland et al., 2011).

Ainda neste estudo (Newland et al., 2011) verificou-se uma associação positiva entre autoeficácia parental e a motivação pelo prazer para a leitura. Já o mesmo não aconteceu com a motivação pela aprendizagem (“ajudar o filho na aprendizagem porque é o papel da mãe/pai” (Newland et al., 2011, p. 74)) nem a motivação pelas solicitações do filho (“interesse em ler ou em fingir ler com os seus pais” (Newland et al., 2011, p. 74)).

Finalmente é de assinalar que os pais que referiram ter mais altos níveis de autoeficácia, também reportaram envolver-se mais com os seus filhos em práticas de escrita do dia-a-dia (e.g. escrever cartas; fazer listas) e as práticas de leitura do dia-a-dia (e.g. ler sinais na rua; ler receitas) (Newland et al., 2011).

### **A importância das concepções de papel no envolvimento parental**

#### *As concepções parentais de papel*

“As crenças consistem no conhecimento, ou ideias aceites como verdadeiras ou como prováveis respostas a perguntas factuais” (Evans, Fox, Cremasco & McKinnon, 2004, p. 131), “são ideias sobre factos ou expectativas que podem ser, em princípio, provadas ou contraditadas. Estas são usadas como sinónimo de conhecimentos, julgamentos, concepções e, às vezes, percepções” (Holden & Edwards, 1989, p. 37). “As crenças parentais são o ponto de partida para todas as experiências que os pais têm com os filhos, fornecendo guias para a acção e, reversamente, sendo influenciados por essa acção (Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002, cit. por Weigel et al., 2006, p. 192).

#### *As concepções de papel no envolvimento parental*

Paralelamente à autoeficácia parental, bem como as solicitações gerais da escola e do filho, as crenças parentais de papel também desempenham uma função decisiva na forma como os pais escolhem envolver-se com os seus filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995), quer seja a nível de actividades relacionadas com a escola (Sheldon, 2002), quer sejam actividades ligadas com a aquisição da linguagem escrita (Newland et al., 2011).

Geen et al. (2007) observaram, num estudo longitudinal onde participaram 853 pais de alunos do 1º ao 6º ano, que a responsabilidade que os pais sentiam em participar na educação escolar dos filhos (e.g. responsabilidade de explicar exercícios difíceis) e a frequência reportada de práticas conjuntas ligadas à aprendizagem escolar (e.g. falar do dia de escola que passou) estavam positivamente associadas.

Também Sheldon (2002), num estudo que envolveu 195 mães de alunos do 1º ao 5º ano, observou influências no envolvimento parental, tanto a nível de concepções parentais de papel como também nas redes sociais de suporte. Por um lado, os pais que se sentiam mais responsáveis na participação da vida académica dos seus filhos também se envolviam mais em actividades relativas à aprendizagem escolar (e.g. ajudando na matemática) ou iam mais frequentemente à escola (reuniões de pais, actividades diversas, etc). Por outro lado, igualmente se verificou a influência positiva que o contacto com outros pais de alunos da mesma escola tem sobre o envolvimento baseado na escola (e.g. reuniões de pais, etc), bem como uma relação positiva significativa entre o contacto com outros adultos motivado por assuntos escolares e o envolvimento baseado em casa (e.g. rever exercícios escolares).

No que diz respeito à aprendizagem da leitura escrita, Newland et al., (2011) referem que as mães que se vêem como tendo um papel importante nas capacidades do seu filho em resolver problemas e de resolução de tarefas ligadas à escola estavam mais motivadas pelo prazer para à leitura conjunta, bem como reportavam uma maior frequência de escrita conjunta.

Outros estudos relacionados com a importância das concepções parentais de papel nas práticas de literacia à semelhança de Newland et al. (2011) (e.g. Linch, 2006; Pacheco & Mata, 2011), embora saindo do escopo conceptual do envolvimento parental, não deixam de traduzir a pertinência desta mesma relação. O subcapítulo que se segue explora esses estudos.

#### *As concepções parentais de papel nas práticas de literacia*

Entrando numa linha teórica onde a literacia familiar tem uma presença fundamental encontramos alguns estudos onde diferentes tipos de concepções parentais sobre a aprendizagem da leitura escrita costumam estar associados a diferentes tipos de práticas familiares de literacia (e.g. Bingham, 2007; Weigel et al., 2006).

“As actividades partilhadas entre pais e filho nascem muitas vezes do envolvimento em interações recreativas no dia-a-dia familiar. Conversas durante as refeições ou banho, leituras conjuntas, fazer bolos juntos ou acampar representam interacções significativas entre pais e filhos” (Jacobs, 2009).

Reforçando esta ideia, Martini e Sénéchal, (2012) referem, num estudo que envolveu 108 crianças de 5 anos e respectivos pais, a relação importante entre a maior parte dos contextos e a frequência de ensino parental, considerando que “os pais estariam a tirar partido das oportunidades que ocorrem naturalmente nos contextos de vida” (p. 215).

Num estudo de Bingham (2007), envolvendo 64 mães e respectivos filhos de 4 anos, sendo 48% domésticas e, todas com pelo menos o secundário (*high school*), verificaram-se associações significativas entre crenças maternas sobre a leitura conjunta (“como é que os pais devem ler para os filhos” (p. 29)) e as práticas de leitura conjunta, mais especificamente a qualidade afectiva (“quão agradável e motivante a mãe tornava a leitura interactiva” (p. 30)), bem como a qualidade instrucional das interacções que aferia acções como a rotulagem (mãe aponta para imagens com rótulos), ensino do texto, perguntas sobre o texto, estabelecimento de ligações entre a história e a vida real e encorajamento para o filho completar sentenças da história (p. 31).

Se se tiver em conta que as crenças maternas sobre a leitura conjunta mediam até que ponto os pais achavam que deviam envolver-se, ter um papel importante e participar em actividades úteis ao desenvolvimento dos filhos na literacia (e.g. “os pais devem ensinar o texto; os pais devem fazer da leitura com o filho, uma experiência interactiva” (Bingham, 2007, p. 36)), pode-se considerar que as mães que tendem a acreditar que se devem envolver mais nas actividades conjuntas de literacia, tendem também a ter mais altos desempenhos no que se refere a qualidade afetiva e qualidade instrucional aquando das práticas de leitura conjunta (Bingham, 2007).

Weigel, et al. (2006), verificaram, num estudo sobre crenças e práticas de literacia familiar em famílias de crianças pré-escolares, que as mães facilitadoras – “tendiam a acreditar que tomar um papel activo no ensino ao filho em casa promove oportunidades para ter sucesso na escola e acreditavam que ler com os filhos dá-lhes muitas oportunidades para aprender vocabulário, conhecimentos, saber moral, bem como competências de saber e de vida” (p. 199) – reportaram com maior frequência a leitura para os seus filhos, bem como actividades lúdicas como desenhar, cantar, jogar e ler histórias quando comparadas com as mães convencionais –

“tinham maior propensão a acreditar que as crianças pré-escolares são demasiado novas para aprender a ler e que o seu ensino é do domínio da escola. Consequentemente, menos acreditavam que é seu papel ensinar os filhos em casa antes da escola” (Weigel et al., 2006, pp. 199 e 201).

As mães convencionais também reportaram muitos obstáculos para ler em casa, tal como falta de materiais de leitura e lugares calmos. Reportaram igualmente dificuldades em captar o interesse dos seus filhos na leitura conjunta (Weigel et al., 2006).

As mães facilitadoras tendiam a focar mais as actividades informais, motivacionais e lúdicas enquanto as mães convencionais, para além de reportarem menos actividades conjuntas de literacia, tendiam a valorizar mais as actividades formais de ensino escolar e a remetê-las para a responsabilidade do professor (Weigel et al., 2006).

Um estudo sobre literacia familiar de Pacheco e Mata (2011) pretendeu verificar até que ponto as crenças parentais de papel e práticas familiares estavam relacionadas, numa amostra de 198 pais de crianças no último ano da pré-escola.

Neste estudo (Pacheco & Mata, 2011), três dimensões foram delineadas relativamente às crenças parentais de papel nas actividades de leitura e escrita a ter com os filhos: papel – práticas holísticas (perspectiva mais abrangente de como deve ser estimulada a literacia emergente: através de actividades lúdicas e formais de treino sobre a linguagem escrita) – as autoras estabelecem uma ligação conceptual entre esta dimensão e as crenças facilitadoras de Weigel et al. (2006); papel – tecnicista (maior valorização do ensino formal da linguagem escrita como a aprendizagem, por exemplo, do alfabeto) – as autoras estabelecem uma ligação conceptual entre esta dimensão e as crenças convencionais de Weigel et al. (2006) e; papel – leitura de histórias (valorizam a actividade de leitura de histórias e actividades relacionadas), dimensão que diz respeito à actividade particular leitura de histórias (Pacheco & Mata, 2011).

Relativamente à caracterização das práticas familiares de literacia, foram consideradas as dimensões dia-a-dia (actividades ligadas à vida quotidiana que envolvam leitura e/ou escrita), entretenimento (actividades lúdicas) e treino (actividades que focam o ensino do código da escrita) de Mata e Pacheco (2009).

As principais considerações a tecer sobre os resultados deste estudo (Pacheco & Mata, 2011) têm a ver com o facto de, por um lado, os pais que valorizam a aprendizagem técnica da leitura e escrita não se destacarem em nenhum tipo de actividade de literacia familiar em

causa. Por outro lado, os pais mais holísticos participam com regularidade assinalável em todos os tipos de práticas de literacia familiar (com destaque para as práticas de treino), o mesmo acontecendo com os pais que valorizam a actividade de leitura conjunta (com destaque para as práticas de entretenimento).

## **Problemática**

Os estudos não são consensuais no que diz respeito à importância da autoeficácia parental na forma como os pais decidem envolver-se com os seus filhos. Por exemplo, em Hoover-Dempsey e Jones (1997), pais que valorizam mais a conformidade do filho com as regras da escola e que deem mais importância aos resultados escolares (ideias mais consistentes com práticas de treino (Weigel et al. (2006)) têm tendência a apresentar níveis de autoeficácia mais baixos. Ao contrário, Machida (2002) reporta uma relação positiva importante entre a autoeficácia parental e as actividades familiares de aprendizagem escolar (e.g. ler ou fazer exercícios).

Ainda na autoeficácia parental existem inconsistências quanto à sua influência nas práticas de literacia de entretenimento, como por exemplo em Newland et al. (2011), que reporta ao mesmo tempo uma associação positiva significativa entre autoeficácia parental e motivação pelo prazer para a leitura conjunta e uma associação não significativa entre a autoeficácia parental a leitura facilitadora (e.g. divertir-se com o filho na leitura; perguntar ao filho questões levantadas pelo texto ligadas à sua vida).

No que diz respeito à relação entre concepções parentais de papel e práticas de literacia familiar encontramos na literatura alguns estudos não consensuais: em Pacheco e Mata (2011), as concepções parentais tecnicistas não tiveram influências significativas em qualquer tipo de prática o que não é consistente com alguns estudos, como por exemplo Weigel et al. (2006) onde as mães convencionais – as quais valorizavam o ensino escolar/técnico – davam claramente preferência a actividades que incidissem sobre as competências de conhecimento académico da linguagem escrita por parte da criança pré-escolar, sendo por isso pertinente clarificar esta questão.

Finalmente em Pacheco e Mata (2011), as concepções de papel – leitura de histórias associaram com todas as práticas de literacia, não deixando perceber de forma clara algum tipo de discriminação, ainda que os pais mais leitores de histórias reportassem, ligeiramente,

maior frequência nas práticas de entretenimento, pelo que este estudo poderá clarificar esta questão.

Por estas razões e porque estes temas estão pouco desenvolvidos em Portugal, este trabalho tem como objectivos: a) verificar se existem relações entre práticas familiares de literacia e crenças parentais de papel relativamente ao ensino da linguagem escrita e; b) verificar se existem relações entre práticas familiares de literacia e autoeficácia parental no ensino da linguagem escrita em famílias com filhos no último ano da pré-escola.

## **Hipóteses**

### **Hipótese geral 1**

A autoeficácia parental e as práticas de literacia familiar estão significativamente associadas, em famílias de filhos pré-escolares.

A autoeficácia parental, a par das crenças parentais de papel, bem como das solicitações gerais da criança e da escola, desempenha uma função determinante na forma como os pais decidem envolver-se com os seus filhos em actividades ligadas à aprendizagem académica (Green et al., 2007; Sheldon, 2002; Anderson & Minke, 2007) e em actividades ligadas à literacia familiar (Newland et al., 2011).

### *1ª hipótese operacional*

Os pais tendem a envolver-se mais nas actividades de literacia de entretenimento e do dia-a-dia com o seu filho, quanto maior for a sua percepção de eficácia.

Hoover-Dempsey e Jones (1997) verificaram que uma maior autoeficácia parental reflectia uma maior preocupação relativamente à motivação, interesses, auto-estima, encorajamento e às qualidades distintivas do filho. Newland et al. (2011) referem uma associação positiva entre autoeficácia parental e a motivação pelo prazer para a leitura. Pais que referem ter mais altos níveis de autoeficácia, também reportam envolver-se mais com os seus filhos em práticas de escrita do dia-a-dia (e.g. escrever cartas; fazer listas) e as práticas de leitura do dia-a-dia (e.g. ler sinais na rua; ler receitas) (Newland et al., 2011).

### *2ª hipótese operacional*

Os pais tendem a envolver-se mais nas actividades de literacia de treino com o seu filho, quanto maior for a sua percepção de eficácia.

Machida et al. (2002) observaram uma correlação significativa entre eficácia percebida materna e actividades familiares de aprendizagem (e.g. ler ou fazer exercícios), mostrando que as mães com maior eficácia percebida reportada tendiam a desenvolver mais actividades de aprendizagem do tipo escolar com os seus filhos.

### **Hipótese geral 2**

As concepções parentais de papel no ensino da literacia e as práticas de literacia familiar estão significativamente associadas, em famílias de filhos pré-escolares.

As crenças parentais de papel desempenham uma função determinante na forma como os pais decidem envolver-se com o seu filho em actividades ligadas à aprendizagem académica (Anderson & Minke, 2007; Green et al., 2007; Sheldon, 2002) e em actividades ligadas à literacia familiar (Newland et al., 2011).

### *3ª hipótese operacional*

Os pais que têm uma perspectiva holística do seu papel, costumam desenvolver com regularidade todos os tipos de práticas de literacia, nomeadamente, dia-a-dia, entretenimento e treino.

Pacheco e Mata (2011) assinalam que os pais mais holísticos tendiam a diversificar as suas actividades de literacia com os seus filhos incluindo nelas as práticas do dia-a-dia, entretenimento e treino.

### *4ª hipótese operacional*

Pais com uma perspectiva tecnicista do seu papel costumam desenvolver práticas de literacia de treino com o seu filho.

As mães convencionais (na linha das crenças tecnicistas, valorizam mais o ensino técnico/académico) reportam com mais frequência as actividades formais de ensino escolar e, ao mesmo tempo, remete-las para a responsabilidade do professor (Weigel et al., 2006).

#### *5ª hipótese operacional*

Pais que valorizem as actividades relacionadas com a leitura de histórias costumam desenvolver práticas de literacia de entretenimento com o seu filho.

Sendo que Pacheco e Mata (2011) assinalaram que os pais mais leitores de histórias desempenhavam com alguma regularidade os diversos tipos de práticas de literacia (dia-a-dia, entretenimento e treino), eram as práticas de entretenimento que maior relação tinham com as concepções de papel destes pais que valorizavam a leitura conjunta. Bingham (2007) estabelece uma clara relação entre crenças maternas sobre leitura conjunta (“como é que os pais devem ler para os filhos” (p. 29)) e as práticas de leitura conjunta, mais especificamente a qualidade afectiva (“quão agradável e motivante a mãe tornava a leitura interactiva” (p. 30)).

## **Método**

### *Participantes*

O estudo contou com 110 pais de crianças (54 crianças do sexo masculino e 56 crianças do sexo feminino cuja idade varia entre os 5 e os 6 anos) a frequentar o último ano da pré-escola em 14 Jardins de Infância das regiões de Oeiras e de Lisboa, 12 particulares e 2 Associações de Solidariedade Social. Do total dos respondentes, 88 eram mães e 20 eram pais.

Habilitações académicas dos pais: 1º ciclo: 1%; 2º ciclo: 1%; 3º ciclo: 9.8%; ensino secundário: 31.1%; frequência em licenciatura e licenciatura concluída: 44.1% e; acima da licenciatura: 12.7%.

Habilitações académicas das mães: 3º ciclo: 5.5%; ensino secundário: 22.9%; frequência em licenciatura e licenciatura concluída: 54.1% e; acima da licenciatura: 17.4%

## *Instrumento*

*Práticas de literacia familiar:* Este questionário visa aferir as práticas de literacia entre pais e filhos, tendo sido adoptado de Mata e Pacheco (2009), tendo as seguintes dimensões: actividades do dia-a-dia (*e.g.* item 5 – costumam ler recados com ou para o vosso filho(a)), actividades de entretenimento (*e.g.* item 6 – costumam escrever histórias com ou para o vosso filho(a)) e actividades de treino (*e.g.* item 3 – costumam ensinar o vosso filho(a) a ler o nome dele). A análise da consistência interna dos seus itens, neste estudo, resultou em *Alfas de Cronbach* bons (Hill & Hill, 2009) (dia-a-dia: 0.883 e entretenimento: 0.821) e excelentes (Hill & Hill, 2009) (treino: 0.94). Os resultados da análise da consistência interna do estudo original (Mata e Pacheco, 2009) foram 0.89 para actividades do dia-a-dia, 0.74 para actividades de entretenimento e 0.88 para actividades de treino, pelo que os *alfas* são semelhantes nos dois estudos (consultar Anexo II).

*Crenças parentais quanto ao seu papel na literacia familiar:* Para a aferição da crença dos pais quanto à percepção do seu papel no processo da literacia emergente dos filhos, optou-se por aplicar o instrumento de Pacheco e Mata (2011).

Este questionário apresentava as seguintes dimensões: dimensão papel-práticas holísticas: os pais pensam ter um papel importante no desenvolvimento do filho, tendendo a envolvê-lo em situações relativas à literacia e linguagem (*e.g.* item 13 – é importante que os pais leiam e escrevam à frente da criança); dimensão papel-tecnicista: os pais dão mais importância à aprendizagem formal da linguagem escrita e tendem a proporcionar menos envolvimento com o seu filho nas actividades de literacia (*e.g.* item 17 – é importante que os pais ajudem os filhos a copiar letras, palavras e frases curtas) e dimensão papel-leitura de histórias: os pais tendem a envolver os filhos em actividades ligadas à leitura com alguma frequência (*e.g.* item 3 – é importante que os pais falem acerca das imagens à medida que leem aos filhos).

A análise da consistência interna das suas dimensões apresentou os seguintes resultados: dimensão papel-práticas holísticas – 0.825, dimensão papel-tecnicista – 0.861 e dimensão papel-leitura de histórias – 0.767 (Pacheco & Mata, 2011). No estudo actual, a análise da consistência interna às dimensões do mesmo questionário apresentou os seguintes resultados: dimensão papel-práticas holísticas – 0.829 (bom (Hill & Hill, 2009)), dimensão papel-tecnicista – 0.883 (bom (Hill & Hill, 2009)) e dimensão papel-leitura de histórias – 0.799 (bom (Hill & Hill, 2009)), pelo que os *alfas* são semelhantes nos dois estudos (consultar Anexo III).

*Autoeficácia parental nas práticas de literacia:* Na elaboração deste instrumento, chegou-se a uma solução final de 14 itens (Quadro 2), os quais integram uma dimensão geral de autoeficácia, cuja variância explicada é de 52.6% e uma consistência interna de 0.93 (excelente (Hill & Hill, 2009)). Alguns itens foram elaborados com base na escala parental de autoeficácia para o envolvimento na aprendizagem escolar de Walker et al. (2005), ajustada à idade pré-escolar (2 itens; e.g. item 2 – sinto que o meu contributo é importante para o bom desempenho futuro na leitura e na escrita do meu filho(a)). Para além destes, novos itens com cariz mais concreto foram criados de raiz (12 itens; e.g. item 13 – sinto-me bem a ensinar as letras ao meu filho(a)) (consultar Anexo IV).

**Quadro 2: Extracção de componentes principais**

	<b>Factores</b>
	<b>I</b>
<i>Consigo que o meu filho(a) valorize a aprendizagem da leitura e escrita</i>	0.849
<i>Sei como entreter o meu filho(a) com actividades de leitura e/ou escrita</i>	0.819
<i>Consigo incentivar o meu filho(a) a participar em actividades de leitura e escrita</i>	0.814
<i>Sei como aproveitar os momentos de leitura de histórias para despertar o interesse do meu filho(a) para a leitura e a escrita</i>	0.768
<i>Sinto que o meu contributo é importante para o bom desempenho futuro na leitura e na escrita do meu filho(a)</i>	0.762
<i>Sei como utilizar com o meu filho(a) a televisão e momentos mais lúdicos (jogos, histórias, filmes) na descoberta da linguagem escrita.</i>	0.744
<i>Sei como ajudar o meu filho(a) a ter sucesso na leitura e na escrita.</i>	0.740
<i>Consigo arranjar maneira de ensinar o meu filho(a) a ler e a escrever letras e palavras simples.</i>	0.737
<i>Sei como ensinar o meu filho(a) a escrever alguns nomes e palavras.</i>	0.704
<i>Sou capaz de proporcionar actividades diversificadas para o meu filho(a) contactar e usar a leitura e escrita.</i>	0.694
<i>Estou satisfeito com a forma como tenho criado hábitos e rotinas de leitura ao meu filho(a) através da leitura de histórias.</i>	0.679
<i>Estou satisfeito com a forma como facilito o acesso ao meu filho(a) a diferentes materiais de leitura (livros, jornais, revistas).</i>	0.632
<i>Sinto-me bem a ensinar as letras ao meu filho(a).</i>	0.581
<i>Sei como arranjar materiais para ajudar o meu filho(a) a aprender as regras e convenções da linguagem escrita.</i>	0.560

### *Procedimento de recolha de dados*

A entrega e recolha de dados decorreu entre Março a Junho. Os questionários eram deixados no Jardim de Infância ao cuidado de um educador que, por sua vez, entregava aos pais quando estes viessem buscar os seus filhos, pelo que a amostragem foi feita por conveniência. A mãe ou o pai, preencheriam os questionários em casa e devolveriam ao educador.

Os pais deveriam responder primeiro ao questionário das práticas de literacia familiar que aferia as práticas do dia-a-dia (e.g. “costumam ler receitas de culinária com ou para o vosso filho?”), práticas de entretenimento (e.g. “costumam ler histórias com ou para o vosso filho?”) e práticas de treino (e.g. “costumam ensinar o vosso filho a ler algumas palavras?”), no qual poderia responder de 1 (Nunca) até 4 (Várias vezes por semana).

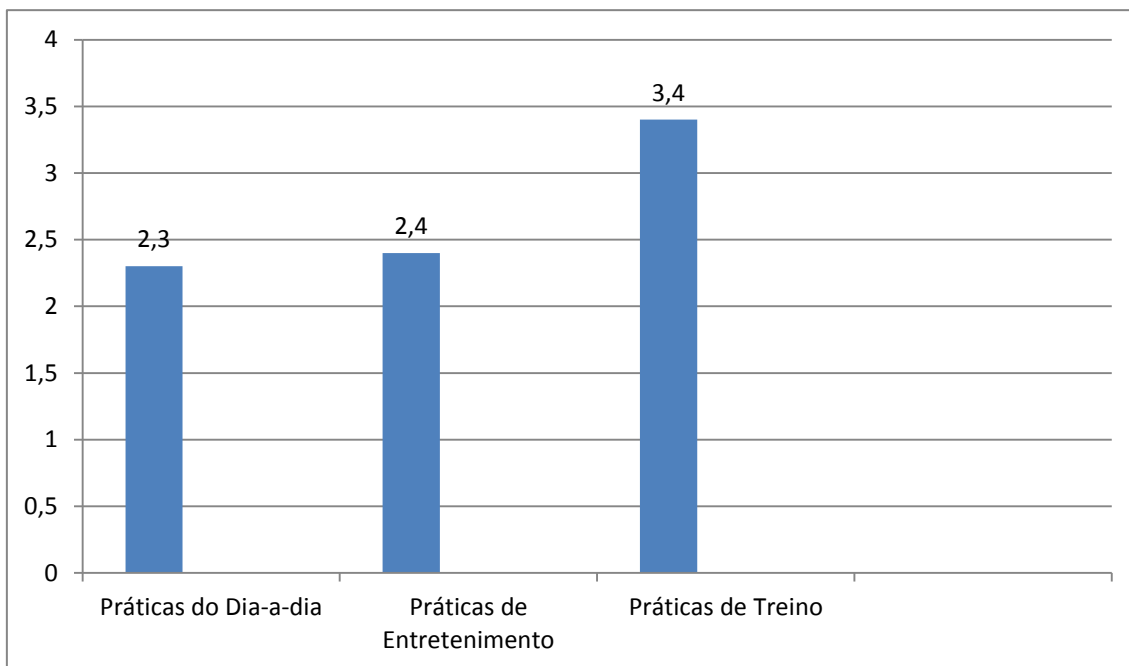
Depois preencheriam o questionário sobre como deveria ser o seu papel relativo ao seu envolvimento na aprendizagem da leitura e da escrita do seu filho, onde poderiam responder de 1 (Nada importante) até 6 (Muito importante) (e.g. “é importante que os pais ajudem os filhos a saber o alfabeto” ou “é importante que os pais leiam e escrevam à frente da criança”).

Por último preencheriam o questionário relativo à sua eficácia percebida, no qual poderiam responder de 1 (Discordo completamente) até 6 (Concordo completamente) (e.g. “Sei como ajudar o meu filho a ter sucesso na leitura e na escrita” ou “Consigno incentivar o meu filho a participar em actividades de leitura e escrita”).

### **Análise dos dados**

A caracterização das práticas de literacia familiar é mostrada no gráfico da Figura 1 e está dividida em 3 dimensões: práticas do dia-a-dia, práticas de entretenimento e práticas de treino. Observando o gráfico, constata-se que as práticas mais referidas pelos pais são as de treino, seguidas das práticas de entretenimento. Por último, aquelas que os pais reportam com menos frequência são as do dia-a-dia. É de assinalar a frequência regular por parte dos pais das práticas de treino (média 3.4), consideravelmente acima do ponto médio da escala (2.5), sendo que as restantes dimensões se situam ligeiramente abaixo do mesmo. Com o objectivo de se verificar se as diferenças observadas na frequência das três dimensões eram significativas, aplicou-se um *t-student* para amostras emparelhadas, comparando os tipos de práticas dois a dois. Foi possível verificar que as práticas de treino diferem significativamente das práticas do

dia-a-dia ( $t(108) = -19.752$ ,  $p \leq 0.001$ ) e das práticas de entretenimento ( $t(108) = -18.684$ ,  $p \leq 0.001$ ). Entre as práticas do dia-a-dia e de entretenimento não se verificaram diferenças significativas ( $t(109) = -1.809$ ,  $p \leq 0.05$ ), pelo que os pais não diferem na frequência com que reportam as práticas do dia-a-dia e de entretenimento.

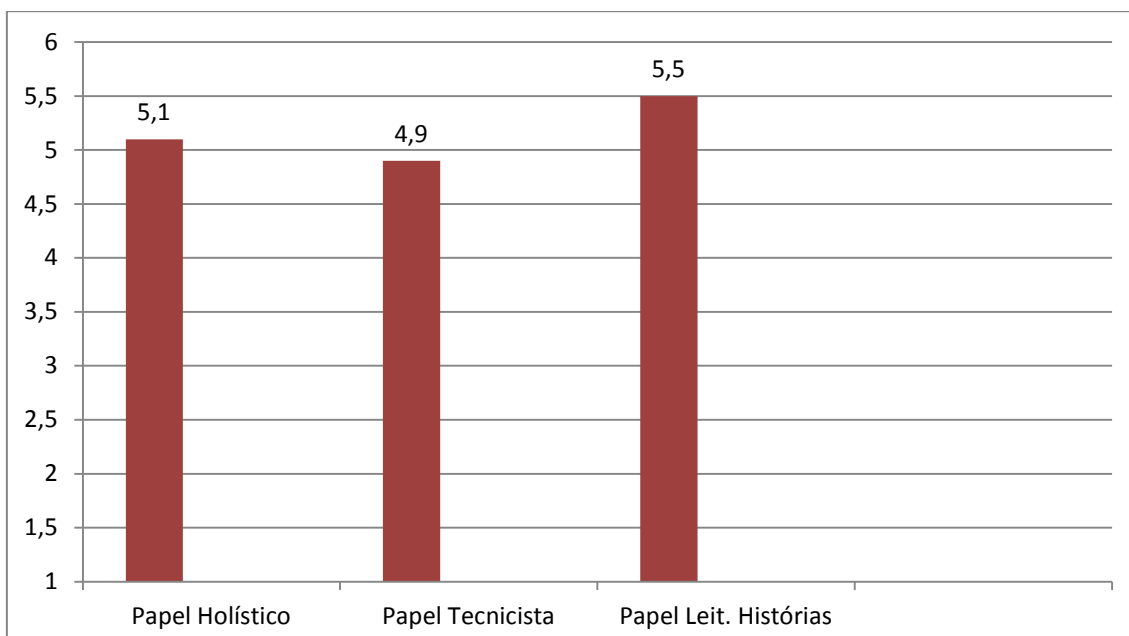


**Figura 1: Média de frequência das práticas de literacia familiar**

A caracterização das concepções parentais de papel relativas à literacia familiar é mostrada no gráfico da Figura 2 e está dividida em 3 dimensões: papel-holístico, papel-tecnicista e papel-leitura de histórias. Observando o gráfico, constata-se numa primeira análise, que os três tipos de concepções são muito valorizados pelos pais, com especial destaque para a leitura de histórias com uma média de 5.5, muito próxima do valor máximo, 6. Segue-se a dimensão papel holístico com uma média de 5.1 e, por último, a dimensão papel tecnicista com uma média de 4.9, ainda assim consideravelmente acima do ponto médio da escala, 3.

Com o objectivo de se verificar se as diferenças observadas na frequência das três dimensões eram significativas, aplicou-se um *t-student* para amostras emparelhadas, comparando os tipos de concepções dois a dois. Foi possível verificar que os três tipos de concepções diferiam significativamente entre si (Holístico/Tecnicista  $t(107) = 2.467$ ,  $p \leq 0.05$ ; Holístico/L. histórias

$t(107) = -7.081, p \leq 0.001$ ; Técnico/L. histórias  $t(107) = -6.796, p \leq 0.001$ , pelo que os pais tendem a variar as práticas quando comparados entre si.



**Figura 2: Médias das dimensões das concepções parentais de papel relativas à literacia familiar**

Posteriormente, analisaram-se possíveis relações entre as concepções parentais de papel (holísticas, tecnicistas e leitura de histórias) e as dimensões das práticas de literacia familiar (dia-a-dia, entretenimento e treino).

Observando os resultados das correlações mostrados no Quadro 1, os pais com uma visão mais holística do seu papel, reportaram frequências significativas nos três tipos de práticas em causa, sendo que é com as práticas de entretenimento que têm uma relação mais forte ( $r=0.271$ ). No entanto, as correlações com as restantes práticas estão muito próximas (Holístico/Dia-a-dia:  $r=0.263$  e; Holístico/Treino:  $r=0.261$ ). Os pais com uma perspectiva mais holística têm tendência a investir o seu tempo de forma equilibrada pelos três tipos de práticas.

Já os pais com uma perspectiva mais tecnicista do seu papel somente apresentaram uma correlação significativa com as práticas de treino ( $r=0.257$ ). Finalmente, os pais que vêm o seu papel ligado à leitura de histórias apresentaram apenas uma correlação significativa com as práticas de entretenimento ( $r=0.214$ ). Assim, observamos uma clara tendência nos pais mais tecnicistas para desenvolverem práticas de treino e uma tendência nos pais mais leitores de histórias para desenvolverem mais práticas de entretenimento com os seus filhos.

**Quadro 3: Correlações entre as concepções parentais de papel e as práticas de literacia familiar**

Concepções Práticas	Práticas dia-a-dia	Práticas entretenimento	Práticas treino
<b>Papel holístico</b>	0,263**	0,271**	0,261**
<b>Papel técnico</b>	0,019	0,082	0,257**
<b>Papel histórias</b>	0,171	0,214*	0,104

\*\*Correlação significativa para um nível de significância de 0,01

\* Correlação significativa para um nível de significância de 0,05

Finalmente, analisaram-se possíveis relações entre autoeficácia parental na literacia familiar e as dimensões das práticas de literacia familiar (dia-a-dia, entretenimento e treino).

Observando os resultados das correlações mostrados no Quadro 2, percebe-se que a autoeficácia parental tem correlações significativas com todos os tipos de práticas, com destaque para as práticas de treino ( $r=0.447$ ). Ainda com uma correlação forte seguem-se as práticas de entretenimento ( $r=0.404$ ). A autoeficácia parental tem a menor associação com as práticas do dia-a-dia ( $r=0,385$ ), sendo que esta não deixa de ser muito importante.

**Quadro 4: Correlações entre a autoeficácia parental e as práticas de literacia familiar**

	Práticas dia-a-dia	Práticas entretenimento	Práticas treino
<b>Autoeficácia</b>	0,385**	0,404**	0,447**

\*\*Correlação significativa para um nível de significância de 0,01

## Discussão

O objectivo deste trabalho foi verificar se existem relações entre práticas familiares de literacia e crenças parentais de papel relativamente ao ensino da linguagem escrita e verificar se existem relações entre práticas familiares de literacia e autoeficácia parental no ensino da linguagem escrita em famílias com filhos no último ano da pré-escola.

Para tal, o modelo do investimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1995) serviu de suporte conceptual a estas eventuais relações dado que, a par das solicitações gerais da criança e da escola, a autoeficácia parental e as concepções parentais de papel estão na primeira fase de decisão na forma como os pais escolhem participar na aprendizagem dos filhos, tanto a nível académico (Anderson & Minke, 2007; Green et al, 2007; Hoover-Dempsey et al., 2001; Sheldon, 2002) como a nível da aprendizagem escrita (Newland et al., 2011).

O investimento parental, concretiza-se de várias formas (e.g. Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005) reduzir para et al em principio): participação em casa em actividades académicas (e.g. Anderson & Minke, 2007) ou de linguagem escrita (Newland et al., 2011) ou fora de casa, na escola em actividades rotineiras como participar numa aula devido a um tema específico ou participar numa reunião de pais (eventos mais raros durante o ano) (Anderson & Minke, 2007).

Este estudo focou as actividades de literacia familiar que, com maior frequência se passam em casa no seio familiar: práticas de treino como ensinar a criança as letras e as palavras; práticas de entretenimento como ler histórias ou fazer *puzzles* de palavras e práticas do dia-a-dia como ler ou escrever recados com o para a criança (Mata & Pacheco, 2009), não obstante estas também ocorrerem fora de casa, como ler escritos na rua (Newland et al., 2011) ou ir a uma biblioteca (Bingham, 2007).

Primeira hipótese: Os pais tendem a envolver-se mais nas actividades de literacia de entretenimento e do dia-a-dia com o seu filho, quanto maior for a sua percepção de eficácia.

Os resultados deste estudo confirmam a hipótese, dado que mostram uma influência positiva de eficácia percebida pelos pais sobre as práticas do dia-a-dia e de entretenimento, indo no sentido de outros estudos como o de Hoover-Dempsey e Jones (1997), do qual resultam dados que traduzem uma influência positiva da autoeficácia parental sobre a preocupação dos pais pela motivação, os interesses, a auto-estima e o encorajamento às qualidades únicas do filho. A nível da aprendizagem da linguagem escrita, Newland et al. (2011) encontram resultados

que reflectem a importância da autoeficácia parental na motivação pelo prazer para a leitura e nas actividades diárias de literacia como escrever cartas ou ler receitas.

Alguma contradição foi encontrada em Newland et al. (2011), que embora tenha observado associações importantes entre a autoeficácia e a motivação pelo prazer para a leitura, não encontrou influências nas actividades de leitura facilitadora (e.g. divertir-se com o filho na leitura; perguntar ao filho questões levantadas pelo texto ligadas à sua vida), o que não se verificou neste estudo.

Segunda hipótese: Os pais tendem a envolver-se mais nas actividades de literacia de treino com o seu filho, quanto maior for a sua percepção de eficácia.

Os resultados deste estudo confirmam a hipótese, mostrando que os pais que reportam maior eficácia percebida tendem a envolver-se mais em actividades de treino de literacia, tal como em Machida et al. (2002), onde as actividades familiares de aprendizagem (e.g. ler ou fazer exercícios) tanto mais são praticadas quanto maior é a eficácia percebida pelas mães.

Os resultados deste estudo vão no sentido oposto de Hoover-Dempsey e Jones (1997), que verificaram que os pais que davam maior importância a valores de conformidade e a resultados escolares em relação ao seu filho (ideias mais consistentes com práticas de treino (Weigel et al. (2006)) tendiam a apresentar níveis inferiores de eficácia percebida.

Terceira hipótese: Os pais que têm uma perspectiva holística do seu papel no envolvimento da aprendizagem da literacia por parte da criança, costumam desenvolver com regularidade todos os tipos de práticas de literacia, nomeadamente, dia-a-dia, entretenimento e treino.

Os resultados deste estudo confirmam a hipótese, o que está de acordo com Pacheco e Mata (2011) que assinalam que os pais mais holísticos tendiam a diversificar as suas actividades de literacia com os seus filhos incluindo nelas as práticas do dia-a-dia, entretenimento e treino.

Da mesma forma, Bingham (2007) afirma que as mães que se envolviam mais nas actividades davam mais importância a questões tão diferentes como ensinar texto e fazer da leitura uma experiência divertida.

Igualmente, Weigel et al. (2006) dá conta desta diversidade de práticas em mães que valorizam o seu envolvimento aprendizagem da linguagem escrita por parte dos filhos. Finalmente Lynch (2006), refere também esta diversidade traçando a distinção entre pais com crenças holísticas (valorizavam uma participação maior e mais variada na aquisição da

linguagem escrita do filho) e pais com crenças baseadas nas competências técnicas (mais focados nas aquisições linguísticas de natureza técnica como saber as letras).

Quarta hipótese: Pais com uma perspectiva tecnicista do seu papel costumam desenvolver práticas de literacia de treino com o seu filho.

Os resultados deste estudo confirmam a hipótese, dado que traduzem uma influência das crenças dos pais associadas ao seu papel enquanto adultos que ajudam os filhos a adquirirem conhecimentos formais de literacia (e.g. no ensino do texto) com as práticas de treino; relação que Pacheco e Mata (2011) não tinham observado quando procuram estudar as relações entre crenças parentais de papel e práticas de literacia familiar.

Estes resultados estão de acordo com Weigel et al. (2006) dado que as mães convencionais (na linha das crenças tecnicistas) reportavam com mais frequência as actividades formais de ensino escolar.

Quinta hipótese: Pais que valorizem as actividades relacionadas com a leitura de histórias costumam desenvolver práticas de literacia de entretenimento com o seu filho.

Os resultados deste estudo confirmam a hipótese, dado que mostram que quanto mais os pais reportam valorizar aspectos ligados à leitura conjunta, mais reportam envolver-se em actividades de entretenimento o que está de acordo com Pacheco e Mata (2011).

Ainda relativamente a Pacheco e Mata (2011), as autoras constataram que os pais que valorizavam de forma significativa a leitura conjunta e actividades relacionadas, tal como os pais holísticos, tendiam a diversificar de forma regular as práticas de literacia, não obstante uma influência mais forte nas práticas de entretenimento, tendência essa que se verificou mais solidamente neste estudo, dado que apenas se verificaram ligações importantes entre os pais mais leitores de histórias e as práticas de entretenimento.

Estes resultados levam-nos a interpretações que estão fora do âmbito da problemática. Por exemplo, na frequência das práticas de literacia familiar, são nas práticas de treino que os pais portugueses tendem a envolver-se mais na aprendizagem da linguagem escrita dos seus filhos.

Tal afirmação é suportada por outros estudos: Mata e Pacheco (2009) que referem a frequência superior nas actividades de treino, seguidas as de entretenimento e por último as práticas do dia-a-dia; Mata (2006) que observa nos vários tipos de escrita conjunta (e.g. escrever histórias, escrever receitas, escrever letras) que os pais referem com maior frequência

a escrita do nome e do nome das letras, com frequência moderada histórias, recados e listas e, por último, quase nunca referem cartas ou receitas (p. 147) – indo no sentido dos resultados deste estudo, dada uma maior preferência por práticas onde os pais se sentam à mesa com os seus filhos para exercitar as capacidades técnicas da linguagem escrita, menos aproveitando as situações de ocorrência natural da vida diária, embora também afirmem fazê-lo.

Esta constatação levanta questões de ordem cultural. Com efeito alguns estudos têm verificado diferenças a este nível como por exemplo, Cheung e Pomerantz (2011), relativamente ao envolvimento parental para a aprendizagem escolar, constataram que os pais americanos davam mais valor à autonomia dos seus filhos quando comparados com os pais chineses; estes tendiam a valorizar mais a conformidade às regras.

Para concluir, algumas limitações devem ser referidas relativamente a este estudo, nomeadamente, ao facto de os dados serem recolhidos através de auto-relato que levanta sempre dúvidas sobre se os pais estão responder sinceramente, ou se estarão, consciente ou inconscientemente a responderem segundo uma desejabilidade social.

O número de participantes é inferior ao que seria desejável dado o tamanho de alguns questionários, nomeadamente o das práticas familiares de literacia.

Não obstante, estas limitações, este trabalho acrescentou, efetivamente, novo conhecimento, especificamente nas questões sobre a autoeficácia parental, um tema muito pouco explorado em Portugal na área do envolvimento parental para a educação escolar e na literacia emergente da criança: concretamente, os resultados vão no sentido de que os pais mais tendem a envolver-se com os seus filhos em actividades de aprendizagem escolar e de escrita, quanto mais se percecionaram como capazes em tais tarefas.

No que respeita à importância das concepções parentais de papel no envolvimento dos pais na aprendizagem escolar e de escrita dos seus filhos, este trabalho consolidou outros já existentes em Portugal, como por exemplo Pacheco e Mata (2011), no sentido em que diferenciou pais que acreditam ser responsáveis pela participação no desenvolvimento do seu filho no que respeita à aquisição de saber escolar e de leitura e escrita (participam com regularidade numa gama variada de práticas de dia-a-dia, entretenimento e treino), de pais que se vêm mais no papel de professores (sendo coerentes com uma maior participação nas actividades de treino de competências técnicas da linguagem escrita) e dos pais que dão uma especial importância à

actividade de lazer da leitura conjunta (sendo coerentes com uma maior participação nas actividades de entretenimento).

Voltando aos pais holísticos, foi interessante verificar uma tendência diferente relativamente aos pais em geral quanto à prevalência de actividades de literacia familiar praticada, uma vez que aqueles afirmam enveredar por mais situações de entretenimento quando o resto dos pais dá preferência às tarefas de treino.

Estes resultados não estão de acordo com Pacheco e Mata (2011) que, pelo contrário, registam frequências menores de práticas de entretenimento quando comparadas com as práticas do dia-a-dia e de treino, pelo que alguma clarificação é requerida nesta relação, o que justifica mais estudos nesta matéria, nomeadamente no que diz respeito à influência de outras variáveis como o estatuto socioeconómico ou as habilitações académicas parentais.

Num registo mais qualitativo, também seria interessante perceber a história de vida dos pais: quais são os seus interesses, como foi a própria relação entre eles e os seus pais no que diz respeito à sua vida de aprendizagem? Poderá esse percurso de vida influir na relação pais-filhos para a educação cognitiva?

No âmbito do envolvimento parental, para além da autoeficácia parental e das concepções parentais de papel, também as solicitações dos filhos, bem como da escola podem ter uma influência muito importante na forma como os pais se decidem envolver na vida de aprendizagem dos seus filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995) no que diz respeito à escola (e.g. Hoover-Dempsey & Jones, 1997) e no que diz respeito a literacia emergente (Newland et al., 2011). O envolvimento parental refere ainda a importância de outros factores como o tempo disponível e as obrigações familiares (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Que papel é que estes factores têm na forma como os pais se envolvem na vida de aprendizagem dos seus filhos? Questões para trabalhos futuros.

## Referências

- Anderson, K. M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *Journal Of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269. doi:10.1080/713775283
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In A. Beck, D. Buss, A. Damásio, W. Iacono, E. Jones, & J. Kagan. (Eds.), *Encyclopedia of Human Behaviour* (Vol. 4, pp. 71-81). San Diego: Academic Press.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives On Psychological Science (Wiley-Blackwell)*, 1(2), 164-180. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Bingham, G. E. (2007). Materna Literacy Beliefs and the Quality of Mother-Child Book-Reading Interactions: Associations with Children's Early Literacy Development. *Early Education And Development*, 18(1), 23-49.
- Cecilia Sin-Sze, C., & Pomerantz, E. M. (2012). Why Does Parents' Involvement Enhance Children's Achievement? The Role of Parent-Oriented Motivation. *Journal Of Educational Psychology*, 104(3), 820-832. doi:10.1037/a0027183
- Cheung, C. M. (2011). Parents' Involvement in Children's Learning in the United States and China: Implications for Children's Academic and Emotional Adjustment. *Child Development*, 82(3), 932-950.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family Involvement in School and Low-Income Children's Literacy: Longitudinal Associations Between and Within Families. *Journal Of Educational Psychology*, 98(4), 653-664. doi:10.1037/0022-0663.98.4.653

- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development, 81*(3), 988-1005. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x
- Evans, M., Fox, M., Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning Reading: The Views of Parents and Teachers of Young Children. *Journal Of Educational Psychology, 96*(1), 130-141.
- Green, C. L., Walker, J. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal Of Educational Psychology, 99*(3), 532-544.
- Hill, M., & Hill, A. (2009) *Investigação por questionário* (2º ed.) Lisboa: Edições Sílabo.
- Holden, G. W., & Edwards, L. A. (1989). Parental attitudes toward child rearing: Instruments, issues, and implications. *Psychological Bulletin, 106*(1), 29-58. doi:10.1037/0033-2909.106.1.29
- 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. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *The Elementary School Journal, 95*(5), 435-450. doi:10.1086/461854
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *Elementary School Journal, 106*(2), 105.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Jones, K. P. (1997). Parental Role Construction and Parental Involvement in Children's Education. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association*. Chicago.

- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why does it make a Difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Lee, B. (2010). Investigating Toddlers' and Parents' Storybook Reading During Morning Transition. *Early Childhood Education Journal*, 38(3), 213-221. doi:10.1007/s10643-010-0396-y
- Lonigan, C. (2009). Family Literacy: History, Concepts, Services. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 3-22). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lynch, J. (2006). Parents' Beliefs About Young Children's Literacy Development And Parents' Literacy Behaviors. *Reading Psychology*, 27(1), 1-20.
- Jacobs, K. (2009). Parent and Child Together Time. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 193-211). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Machida, S., Taylor, A. R., & Kim, J. (2002). The role of maternal beliefs in predicting home learning activities in Head Start families. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal Of Applied Family Studies*, 51(2), 176-184. doi:10.1111/j.1741-3729.2002.00176.x
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning Literacy Skills at Home: Parent Teaching, Expectations, and Child Interest. *Canadian Journal Of Behavioural Science*, 44(3), 210-221. doi:10.1037/a0026758
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: Ambiente Familiar e Descoberta da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Org) *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753), Centro de Investigação em Educação – CIED, Universidade do Minho, Braga.
- Mendez, J. L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending Head Start. *Cultural Diversity And Ethnic Minority Psychology*, 16(1), 26-36. doi:10.1037/a0016258

- Newland, L. A., Gapp, S. C., Jacobs, G. M., Reisetter, M. F., Syed, D., & Chih-Hsiu, W. (2011). Mothers' Beliefs and Involvement: Links with Preschool Literacy Development. *International Journal Of Psychology: A Biopsychosocial Approach / Tarptautinis Psichologijos Zurnalas: Biopsichosocialinis Poziuris*, (9), 67-90.
- Pacheco, P. & Mata, L., (2011). Literacia Familiar: Relações entre Crenças, Ambiente e Práticas dos Pais. *Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar, Inovar e Desenvolver: Desafios das Ciências da Educação*. Guarda: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico da Guarda.
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The Role of Home Literacy Practices in Preschool Children's Language and Emergent Literacy Skills. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research*, 48(2), 345.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Journal for the Scientific Study of Reading*, 10(2), 59-87.
- Stephenson, K. A., Parrila, R. K., Georgiou, G. K., & Kirby, J. R. (2008). Effects of Home Literacy, Parents' Beliefs, and Children's Task-Focused Behavior on Emergent Literacy and Word Reading Skills. *Scientific Studies Of Reading*, 12(1), 24-50.
- Sy, S. R., Rowley, S. J., & Schulenberg, J. E. (2007). Predictors of Parent Involvement across Contexts in Asian American and European American Families. *Journal Of Comparative Family Studies*, 38(1), 1-29.
- Taylor, J. J. (2011). Paternal Support of Emergent Literacy Development: Latino Fathers and Their Children. *Psi Chi Journal Of Undergraduate Research*, 16(2), 58-72.
- Wasik, B., & Herrmann, S. (2009). Family Literacy: History, Concepts, Services. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 3-22). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mothers' Literacy Beliefs: Connections with the Home Literacy Environment and Pre-School Children's Literacy Development. *Journal Of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211.



# Anexo I



# QUESTIONÁRIO SOBRE LITERACIA FAMILIAR

Estabelecimento de Ensino: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## DADOS DA CRIANÇA QUE FREQUENTA A PRÉ-PRIMÁRIA:

Data de nascimento da criança: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Sexo: Masculino  Feminino:

## PESSOAS COM QUEM A CRIANÇA VIVE:

Número de irmãos e respectivas idades:

\_\_\_\_\_

**PAI:** Idade \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Habilitações literárias:

\_\_\_\_\_

**MÃE:** Idade \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Habilitações literárias:

\_\_\_\_\_

OUTROS:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quem responde ao questionário? \_\_\_\_\_

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

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

E calma, não faça tudo ao mesmo tempo, para bem da sua saúde ☺. Sugestão para ir fazendo: 1º dia) Acha que as suas capacidades de... + Práticas (os três questionários – é rápido); 2º dia) Os pais e a aprendizagem... 3º dia) A aprendizagem da leitura...; 4º dia) Eu, o meu filho e a leitura e a escrita. Assim, não gastará muito tempo por dia ☺! A sua participação é muito importante!

**Ricardo Afonso – mestrando em Psicologia Educacional. OBRIGADO pela sua colaboração!**



# Anexo II



**Práticas de leitura e escrita integradas nas rotinas diárias das famílias**

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

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

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

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

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

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

# Anexo III



## OS PAIS E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

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

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>Nada Importante</b>					<b>Muito Importante</b>

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

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



# Anexo IV



## EU, O MEU FILHO(A) E A LEITURA E ESCRITA

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

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>Discordo Completamente</b>					<b>Concordo Completamente</b>

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

1.	Sou capaz de proporcionar actividades diversificadas para o meu filho(a) contactar e usar a leitura e escrita.	1 2 3 4 5 6
2.	Sinto que o meu contributo é importante para o bom desempenho futuro na leitura e na escrita do meu filho(a).	1 2 3 4 5 6
3.	Sei como ajudar o meu filho(a) a ter sucesso na leitura e na escrita.	1 2 3 4 5 6
4.	Sei como aproveitar os momentos de leitura de histórias para despertar o interesse do meu filho(a) para a leitura e a escrita.	1 2 3 4 5 6
5.	Estou satisfeito com a forma como facilito o acesso ao meu filho(a) a diferentes materiais de leitura (livros, jornais, revistas).	1 2 3 4 5 6
6.	Consigo arranjar maneira de ensinar o meu filho(a) a ler e a escrever letras e palavras simples.	1 2 3 4 5 6
7.	Consigo incentivar o meu filho(a) a participar em actividades de leitura e escrita.	1 2 3 4 5 6
8.	Sinto-me bem a ensinar as letras ao meu filho(a).	1 2 3 4 5 6
9.	Estou satisfeito com a forma como tenho criado hábitos e rotinas de leitura ao meu filho(a) através da leitura de histórias.	1 2 3 4 5 6
10.	Sei como utilizar com o meu filho(a) a televisão e momentos mais lúdicos (jogos, histórias, filmes) na descoberta da linguagem escrita.	1 2 3 4 5 6
11.	Sei como ensinar o meu filho(a) a escrever alguns nomes e palavras.	1 2 3 4 5 6
12.	Consigo que o meu filho(a) valorize a aprendizagem da leitura e escrita.	1 2 3 4 5 6
13.	Sei como arranjar materiais para ajudar o meu filho(a) a aprender as regras e convenções da linguagem escrita.	1 2 3 4 5 6
14.	Sei como entreter o meu filho(a) com actividades de leitura e/ou escrita.	1 2 3 4 5 6



# Anexo V



## Descriptives (Práticas de literacia familiar)

### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Med_PrtDDia	110	1,10	3,50	2,3416	,51957
Med_PrtEntretem	110	1,20	3,60	2,4146	,50011
Med_PrtTreino	109	1,60	4,00	3,4558	,56747
Med_PrtGeral	110	1,43	3,63	2,7328	,44098
Valid N (listwise)	109				

## T-Test

### Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Med_PrtDDia	2,3416	110	,51957	,04954
Med_PrtEntretem	2,4146	110	,50011	,04768
Pair 2 Med_PrtDDia	2,3502	109	,51397	,04923
Med_PrtTreino	3,4558	109	,56747	,05435
Pair 3 Med_PrtEntretem	2,4221	109	,49621	,04753
Med_PrtTreino	3,4558	109	,56747	,05435

**Paired Samples Correlations**

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 Med_PrtDDia & Med_PrtEntretem	110	,655	,000
Pair 2 Med_PrtDDia & Med_PrtTreino	109	,419	,000
Pair 3 Med_PrtEntretem & Med_PrtTreino	109	,417	,000

**Paired Samples Test**

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Med_PrtDDia - Med_PrtEntretem	-,07308	,42360	,04039	-,15313	,00697	-1,809	109	,073
Pair 2 Med_PrtDDia - Med_PrtTreino	-1,10556	,58437	,05597	-1,21650	-,99461	-19,752	108	,000
Pair 3 Med_PrtEntretem - Med_PrtTreino	-1,03364	,57759	,05532	-1,14330	-,92398	-18,684	108	,000

## Descriptives (Concepções parentais de papel)

### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Med_Papel_Holist	108	2,60	6,00	5,0963	,73140
Med_Papel_tecn	108	1,00	6,00	4,8741	1,05036
Med_Papel_hist	108	3,60	6,00	5,5111	,55254
Med_Papel_geral	108	3,20	6,00	5,1609	,63555
Valid N (listwise)	108				

## T-Test

### Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Med_Papel_Holist	5,0963	108	,73140	,07038
Med_Papel_tecn	4,8741	108	1,05036	,10107
Pair 2 Med_Papel_Holist	5,0963	108	,73140	,07038
Med_Papel_hist	5,5111	108	,55254	,05317
Pair 3 Med_Papel_tecn	4,8741	108	1,05036	,10107
Med_Papel_hist	5,5111	108	,55254	,05317

**Paired Samples Correlations**

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Med_Papel_Holist & Med_Papel_tecn	108	,496	,000
Pair 2	Med_Papel_Holist & Med_Papel_hist	108	,581	,000
Pair 3	Med_Papel_tecn & Med_Papel_hist	108	,396	,000

**Paired Samples Test**

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Med_Papel_Holist - Med_Papel_tecn	,22222	,93622	,09009	,04363	,40081	2,467	107	,015
Pair 2	Med_Papel_Holist - Med_Papel_hist	-,41481	,60879	,05858	-,53094	-,29869	-7,081	107	,000
Pair 3	Med_Papel_tecn - Med_Papel_hist	-,63704	,97411	,09373	-,82285	-,45122	-6,796	107	,000

## Descriptives (Autoeficácia parental)

### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Med_AE_ens	108	2,00	6,00	4,8148	,91545
Med_AE_práticas	108	2,10	6,00	4,9380	,78511
Med_AE_geral	108	2,21	6,00	4,9028	,76766
Valid N (listwise)	108				

## T-Test

### Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Med_Papel_Holist	5,0963	108	,73140	,07038
Med_Papel_tecn	4,8741	108	1,05036	,10107
Pair 2 Med_Papel_Holist	5,0963	108	,73140	,07038
Med_Papel_hist	5,5111	108	,55254	,05317
Pair 3 Med_Papel_tecn	4,8741	108	1,05036	,10107
Med_Papel_hist	5,5111	108	,55254	,05317

**Paired Samples Correlations**

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 Med_Papel_Holist & Med_Papel_tecn	108	,496	,000
Pair 2 Med_Papel_Holist & Med_Papel_hist	108	,581	,000
Pair 3 Med_Papel_tecn & Med_Papel_hist	108	,396	,000

**Paired Samples Test**

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Med_Papel_Holist - Med_Papel_tecn	,22222	,93622	,09009	,04363	,40081	2,467	107	,015
Pair 2 Med_Papel_Holist - Med_Papel_hist	-,41481	,60879	,05858	-,53094	-,29869	-7,081	107	,000
Pair 3 Med_Papel_tecn - Med_Papel_hist	-,63704	,97411	,09373	-,82285	-,45122	-6,796	107	,000