



Universidades Lusíada

Gomes, Maria Bernadete Silva de Holanda
Dias, Maria da Luz Vale

A literacia emergente no contexto familiar : o estudo de crenças e práticas de literacia junto de pais de crianças em idade pré-escolar

<http://hdl.handle.net/11067/4631>

<https://doi.org/10.34628/0r3w-0045>

Metadados

Data de Publicação

2017

Resumo

Os efeitos da contemporaneidade têm vindo a ser sentidos na sociedade, a qual atualmente percebe a importância da literacia no contexto familiar como instrumento de desenvolvimento. A presente proposta pretende apresentar os resultados de uma investigação realizada junto de pais de crianças em idade pré-escolar, buscando caracterizar as crenças, práticas e ambientes de literacia emergente na perspetiva dos pais e o papel de algumas das condições sociodemográficas. A amostra foi constituída por p...

The effects of contemporaneity have been felt in society that nowadays perceives the importance of literacy in the family context as an instrument of development. The theme proposed here intends to present the results of an investigation carried out with the parents of pre-school children, when it seeks to characterize the emerging literacy beliefs, practices and environments in the perspective of parents and the role of some of the sociodemographic conditions. This sample consisted of parents (n...

Palavras Chave

Leitura - Participação dos pais - Portugal, Leitura (Primeira infância) - Portugal

Tipo

article

Revisão de Pares

Não

Coleções

[ULL-IPCE] RPCA, v. 08, n. 2 (Julho-Dezembro 2017)

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-09-21T07:24:53Z com informação proveniente do Repositório

**A LITERACIA EMERGENTE NO CONTEXTO FAMILIAR:
O ESTUDO DE CRENÇAS E PRÁTICAS DE LITERACIA JUNTO DE PAIS
DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

**EMERGING LITERACY IN THE FAMILY CONTEXT:
THE STUDY OF LITERACY BELIEFS AND PRACTICES AMONG PARENTS
OF PRE-SCHOOL CHILDREN**

Maria Bernadete Silva de Holanda Gomes

Maria da Luz Vale-Dias

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Resumo: Os efeitos da contemporaneidade têm vindo a ser sentidos na sociedade, a qual atualmente percebe a importância da literacia no contexto familiar como instrumento de desenvolvimento. A presente proposta pretende apresentar os resultados de uma investigação realizada junto de pais de crianças em idade pré-escolar, buscando caracterizar as crenças, práticas e ambientes de literacia emergente na perspetiva dos pais e o papel de algumas das condições sociodemográficas. A amostra foi constituída por progenitores ($n=291$) de crianças a frequentar o jardim de infância. Os dados foram recolhidos através de inquérito, utilizando instrumentos de autorresposta, de aplicação individualizada. Em termos globais, a pesquisa revela que a maior parte dos participantes mostraram crenças que refletem uma dimensão holística (*versus* tecnicista) sobre o seu papel no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Foram encontradas correlações entre crenças e práticas dos pais. As práticas de entretenimento são as que apresentam correlação mais alta (moderada) com a dimensão holística das crenças. No que respeita ao nível sociodemográfico e às habilitações, particularmente das mães, os resultados revelaram influências significativas no âmbito do perfil investigado.

Palavras-chaves: Literacia, Família, Crenças, Práticas, Pré-escolar.

Abstract: The effects of contemporaneity have been felt in society that nowadays perceive the importance of literacy in the family context as an instrument of development. The theme proposed here intends to present the results of an investigation carried out with the parents of pre-school children, when it seeks to characterize the emerging literacy beliefs, practices and environments in the perspective of parents and the role of some of the sociodemographic conditions. This sample consisted of parents ($n = 291$) of children attending kindergarten. The data were collected through survey, using self-report instruments, for individualized application. Overall, research shows that the participants have mostly shown beliefs that reflect a holistic (*versus* technicist) dimension of their role in the learning process of reading and writing. Correlations were found between parents' beliefs and practices. The entertainment practices are those which present a higher (moderate) correlation with the holistic dimension of the beliefs. Regarding the sociodemographic level and the qualifications, particularly of the mothers, the results revealed significant influences within the scope of the profile investigated.

Keywords: Literacy, Family, Beliefs, Practices, Preschool.

Introdução

A sociedade contemporânea tem sublinhado o quão é importante que a família se integre cada vez mais na vida escolar das crianças, fomentando práticas que apoiem uma aprendizagem adequada e com o objetivo de proporcionar um desenvolvimento de qualidade. Um dos importantes contributos da família pode situar-se no âmbito da literacia emergente, cujo conceito envolve precursores desenvolvimentais da linguagem escrita, isto é, conhecimentos, capacidades e atitudes anteriores ao ensino formal (e.g., Gillen, & Hall, 2003).

Em 1994, Morrow, Paratore e Tracey consideraram que a literacia familiar é algo complexo e com origens variadas, podendo ser fomentada por membros da família ou por entidades externas. As finalidades serão diversas, buscando atender as necessidades dos contextos familiares e suas particularidades. Assim, a literacia familiar apresenta um carácter multifacetado conforme as funções, utilizações, necessidades, origens que assume em cada circunstância e em cada núcleo familiar.

A investigação da literacia familiar, tanto internacional como portuguesa, tem apontado para a relevância do contexto familiar no que se refere às oportunidades e observação de atividades de literacia e sua estimulação junto da criança (DeBaryshe, Binder, & Buell, 2000; Mata, 2006; Pacheco, & Mata, 2013a, 2013b).

Assim, a presente investigação busca promover um percurso que envolve a literacia emergente no espaço familiar, uma vez que este percurso pode nos proporcionar uma melhor compreensão acerca dos pilares sobre os quais se edifica a literacia emergente. Na análise desta — e no contexto familiar —, torna-se fundamental atender às crenças e práticas presentes na família relativamente à escrita e leitura.

Concisamente, as crenças dos pais referem-se as ideias por eles aceites e consideradas verdadeiras, que regulam a interação com os seus filhos (Evans *et al.*, 2004). Construídas a partir de narrativas individuais e familiares e atendendo a normas culturais da família, as crenças têm impacto no sistema familiar, nomeadamente nas práticas parentais e nas interações estabelecidas com os filhos (Bornstein, Cote, Haynes, Hahn, & Park, 2010; Nobre-Lima *et al.*, 2014; Norman, 2007; Pacheco, & Mata, 2013a, 2013b, Weigel, Martin, & Bennett, 2006).

Em uma abordagem mais específica, no âmbito da literacia, as crenças dizem respeito às ideias que os pais tomam como verdadeiras sobre o que é literacia e sobre o conhecimento que ela implica (Norman, 2007), assim como se referem às ideias sobre o papel dos pais no desenvolvimento da literacia emergente dos filhos (Weigel *et al.*, 2006). Neste sentido, os investigadores enfatizam a importância em compreender e caracterizar as crenças dos pais, pois estas influenciam os comportamentos e práticas de literacia, assim como os ambientes de literacia (e.g., Lynch *et al.* 2006; Norman, 2007; Phillips & Lonigan, 2009; Weigel *et al.*, 2006).

O facto de os pais terem crenças diferentes sobre a aprendizagem da leitura

e escrita, bem como sobre o seu papel neste âmbito junto dos filhos, poderá, eventualmente, ajudar a compreender a diversidade de práticas familiares (*e.g.*, Cole, 2011; Lourenço, 2007; Mata, 2002, 2006; Mata & Pacheco, 2009), bem como os diferentes ambientes de literacia familiar (*e.g.*, LeFevre & Sénéchal, 1999; Roskos & Twardosz, 2004; Mata, 2006; Wasik & Hendrickson, 2004), sendo que estes últimos incluem, para além das interações de literacia entre pais e filhos, o contacto, acessibilidade e diversidade de materiais e recursos que promovam a leitura e escrita (*e.g.*, livro, computador, *tablet*).

Ao abordarmos os tipos de crenças, estas podem ser agrupadas segundo duas perspetivas (Evans et al., 2004): i) *top-down* ou construtivista, que destaca o contexto da informação, apelando à utilização das estruturas linguísticas, imagem e conhecimento geral; e, ii) *bottom-up*, a qual acentua as competências técnicas para a aprendizagem da literacia, dado que sublinha a eficiência e automatismo na descodificação das palavras. Os variados tipos de práticas podem organizar-se em dois grupos: i) entretenimento e dia-a-dia (Lourenço, 2007; Mata, 2006; Mata & Pacheco, 2009) ou práticas informais (Sénéchal & LeFevre, 2002); e ii) práticas de treino (Lourenço, 2007; Mata, 2006; Mata & Pacheco, 2009) ou práticas formais (Sénéchal & LeFevre, 2002) ou práticas de ensino (Norman, 2007). A convergência e a consonância observadas na caracterização das crenças e das práticas têm levado a que ambas se remetam a dois grupos de maior dimensão, um predominantemente holístico e outro predominantemente tecnicista (*cf.*, por exemplo, Pacheco, & Mata, 2013a).

Embora a pesquisa (*e.g.*, Lynch et al., 2006; Norman, 2007; Phillips & Lonigan, 2009; Weigel et al., 2006) indique uma relação entre as crenças dos pais, as práticas e o ambiente de literacia familiar, há estudos que não apontam para uma relação linear e concluem também que os pais alternam entre crenças mais holísticas e mais tecnicistas, acreditando que os dois tipos de abordagens se completam (Norman, 2007).

A evidência da diversidade de crenças, práticas e ambientes de literacia familiar tem levado as investigações a considerar as características sociais e culturais das famílias, uma vez que as práticas não ocorrem no vazio, mas inseridas num contexto social e cultural particular (*e.g.*, DeBaryshe, 1995; Li & Rao, 2000; Saracho, 2002, 2007; Serpell et al., 2002; Vernon-Feagans et al., 2004; Weigel et al., 2006a, 2006b). No entanto, a análise deste tipo de variáveis não tem sido consistente e conclusiva. Há estudos que evidenciam uma relação mais linear entre nível de educação e de literacia dos pais e as crenças (*e.g.*, DeBaryshe, 1995; DeBaryshe et al. 2000; Lynch et al., 2006; Weigel et al., 2006a, 2006b), como também há outros estudos (*e.g.*, Susperreguy et al., 2007) que indicaram uma ausência de diferenças significativas entre crenças ditas didáticas segundo o nível de educação das mães; e, a ausência de uma relação significativa com o que os pais pensam que podem fazer com os filhos no âmbito da leitura e escrita quando frequentam o último ano do pré-escolar.

Visando contribuir com dados que adensem o conhecimento alcançado em estudos anteriores com a população portuguesa (*e.g.*, Pacheco, & Mata, 2013a, 2013b), o presente estudo tem como objetivo primeiro, caracterizar as práticas, ambientes e crenças dos pais (seu papel e aprendizagem da leitura e escrita) relativamente à literacia emergente. O segundo objetivo é saber se existe uma relação entre crenças dos pais sobre o aprender a ler e a escrever dos filhos e as práticas e ambientes de literacia na família. Partindo da conjectura de que a cultura familiar está interligada a determinadas crenças dos pais e que estas influenciam e orientam as práticas de literacia familiar, considera-se um terceiro objetivo, que se predispõe analisar a influência das condições sociodemográficas (nível socioeconómico e habilitações) dos pais nas crenças sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e ambientes de literacia familiar.

Método

Participantes

A amostra foi constituída por 291 encarregados de educação dos quais 91.1% ($n=265$) eram mães, 7.6% ($n=22$) eram pais e 1.4% ($n=4$) tinham outra relação de parentesco com a criança (uma irmã e três avós). A amostra veio dos concelhos de Condeixa (43.3%; $n=126$), Coimbra (35.4%; $n=103$) e Figueira da Foz (21.3%; $n=62$). A média de idades dos inquiridos era de 37.76 anos ($DP=5.51$).

As crianças eram do sexo feminino 57.7% ($n=168$) e do sexo masculino 42.3% ($n=123$), com uma média de idades de 5.08 anos ($DP=0.96$). Tinham irmãos 63.1% ($n=183$) das crianças. Entre as mães a habilitação mais frequente é a licenciatura ($n=147$, 50.5%), seguida do 12º ano ($n=69$, 23.7%). Entre os pais as habilitações mais frequentes são o 12º ano ($n=91$, 31.7%) e a licenciatura ($n=88$, 30.7%).

Para encontrarmos uma classificação familiar para o Nível Socioeconómico (NSE), e segundo o pressuposto de coabitação dos progenitores, cruzámos a classificação do pai e da mãe (Simões, 2000, pp. 325-331), partindo dos dados recolhidos no questionário sociodemográfico. Se considerarmos que o NSE da família corresponde ao mais elevado na família, então temos 17.9% ($n=52$) no nível baixo, 27.8% ($n=81$) no nível médio, e 54.3% ($n=158$) no nível alto.

Instrumentos

Foram utilizados na recolha de dados dois questionários. O primeiro é sociodemográfico e o segundo subdividido em 2 partes: a primeira aborda as dimensões das práticas de literacia familiar, segundo o instrumento elaborado por Mata e Pacheco (2009), com itens de resposta numa escala de 5 pontos (entre “nunca” -1 e “muita frequência” -5); a segunda parte, com itens avaliados numa

escala de 6 pontos (“Discordo Completamente” a “Concordo Completamente”), trata das crenças dos pais, sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e sobre o papel dos pais nessa aprendizagem, através da utilização do instrumento elaborado por Pacheco e Mata (2013a) a partir das investigações de Bingham (2007) e Lynch *et al.* (2006). Segundo as autoras dos estudos portugueses, os instrumentos mostraram boas qualidades psicométricas.

Em síntese, no presente estudo, podemos dizer que as três escalas que compõem o questionário de Práticas e hábitos de literacia obtiveram valores de alfa de Cronbach adequados (“práticas do dia-a-dia”: .88; “práticas de entretenimento”: .77; “práticas de leitura e escrita de treino”: .93).

No que se refere ao questionário de crenças dos pais sobre o Processo de aprendizagem da leitura e da escrita e importância do seu papel, na escala de crenças sobre o Processo, os itens distribuem-se por três factores: a dimensão das práticas “holísticas” (alfa=.82) e a dimensão das práticas “tecnicistas – criança” (alfa=.79) apresentaram, neste estudo, boa consistência interna (respetivamente, alfa=.82 e alfa=.79); a dimensão das práticas “tecnicistas- escola” (alfa=.63) ficou aquém do desejável, ainda assim passível de ser usada para efeitos de investigação, até porque é composta por apenas 4 itens e o alfa de Cronbach é sensível ao número de itens em estudo. Na escala de importância do Papel dos pais, também foi considerada uma estrutura tridimensional que, na presente investigação, apresentou boa consistência interna: papel – práticas holísticas (alfa=.83); papel – técnico (alfa=.89); e papel – leitura de histórias (alfa =.77, após exclusão do item 1).

Procedimentos

A recolha dos dados foi efetivada durante os meses de maio a julho de 2017 e envolveu 11 jardins de infância pertencentes às redes pública e privada, nos Concelhos da Figueira da Foz, Coimbra e Condeixa. A entrega e a recolha dos inquéritos junto aos pais foram mediadas pelas educadoras de infância. Os pais, após o seu consentimento informado de colaboração, preencheram o inquérito fora do contexto do jardim de infância.

Resultados

Práticas e hábitos de literacia

Na escala de “práticas do dia-a-dia”, a prática mais frequente é a leitura de cartazes publicitários ($M=3.35$, $DP=1.12$), seguida da leitura de rótulos e etiquetas das embalagens ($M=3.26$, $DP=1.16$). Ainda com média acima de 3 (“algumas vezes”) surge a leitura de recados ($M=3.15$, $DP=1.05$). As práticas

menos frequentes, com média inferior a 2 (“poucas vezes”), são a escrita de cartas com e para o filho(a) ($M=1.98$, $DP=0.92$) e a escrita de receitas de culinária com e para o filho(a) ($M=1.59$, $DP=0.84$).

Na escala “práticas de entretenimento”, a leitura de histórias é a prática mais frequente ($M=4.48$, $DP=0.68$). Com médias acima de três surgem a execução de puzzles de letras e palavras ($M=3.80$, $DP=0.99$), a leitura de rimas e lenga-lengas ($M=3.61$, $DP=1.02$), frequentar livrarias e locais de venda de livros ($M=3.61$, $DP=1.05$) e ler as legendas de filmes e outros programas ($M=3.03$, $DP=1.22$). Escrever rimas ou lengalengas ($M=2.01$, $DP=0.99$) é a atividade menos frequente entre os sujeitos da amostra.

Quanto às “práticas de treino”, analisados os itens um a um, verificamos que a prática mais frequente é ajudar o filho(a) a dizer o nome das letras ($M=4.16$, $DP=0.88$). Médias de frequência elevada obtiveram também a ajuda a ler o nome da criança ($M=3.98$, $DP=1.12$) e a leitura de palavras realçando os sons ($M=3.95$, $DP=1.11$). A menos frequente é a escrita de nomes de familiares, mas ainda assim com uma média acima da opção “algumas vezes” ($M=3.36$, $DP=1.37$). Afirmou costumar ler outras coisas aos filhos 54.6% ($n=159$) da amostra e escrever outras coisas 28.5% ($n=83$). As práticas de treino de leitura e escrita são as mais frequentes na amostra em estudo, seguidas das de entretenimento e por fim pelas realizadas no dia-a-dia (Gráfico 1). A diferença entre as três médias, testada com uma ANOVA medidas repetidas, foi estatisticamente significativa [$F(2, 580)=291.79$, $p<.001$], os testes *post hoc* mostraram diferenças significativas entre todas as médias ($p<.001$).

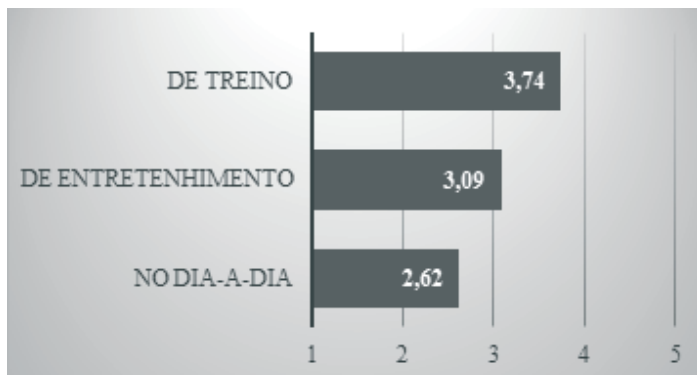


Gráfico 1 - Médias das práticas de leitura e escrita

Ambiente de literacia

Neste âmbito abordam-se questões relacionadas com o início e o tempo de leitura e escrita e, também, os materiais de leitura e escrita existentes em casa e sua acessibilidade.

Tabela 1 - Idade da criança quando começaram a ler e a escrever para ela

Que idade tinha o vosso filho(a) quando começaram:	0-12 meses	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos
A ler com e para ele(a)	145 (50.7%)	78 (27.3%)	40 (14.0%)	13 (4.5%)	5 (1.7%)	5 (1.7%)
A escrever com e para ele(a)	9 (3.3%)	22 (8.0%)	83 (30.3%)	102 (37.2%)	45 (16.4%)	13 (4.7%)

A metade dos pais inqueridos (50.7%, $n=145$) começaram a ler para a criança antes do completar do primeiro ano de idade e 27.3% ($n=78$) durante o 1º ano de vida. Já a escrita para a criança começou aos 2 anos para 30.3% ($n=83$) dos inqueridos e aos 3 anos para 37.2% ($n=102$). Ainda sobre a leitura, metade da amostra lê todos os dias para o filho ($n=147$, 50.5%) e 41.6% ($n=121$) lê algumas vezes por semana. Referiram que o filho tinha livros preferidos 69.7% ($n=200$).

Relativamente ao tempo semanal dedicado a leitura, o mais assinalado foi de 60 minutos ($n=117$, 40.2%); já no que tange ao tempo de escrita foi entre 15 e 30 minutos ($n=81$, 28.4%).

Tabela 2 - Tempo por semana de leitura e escrita para a criança

Quanto tempo utiliza por semana em	>15m	15-30m	30-45m	45-60m	60m<
leitura com o vosso filho(a)	11 (3.8%)	63 (21.6%)	50 (17.2%)	50 (17.2%)	117 (40.2%)
em escrita com o vosso filho(a)	78 (27.4%)	81 (28.4%)	52 (18.2%)	36 (12.6%)	38 (13.3%)

Todos os inqueridos afirmam que existem em casa canetas, lápis e papeis. Em 92.7% ($n=268$) da amostra a criança pode ir buscá-los sozinha e apenas em 7.3% ($n=21$) tem de pedir ao pai ou à mãe.

Quanto à disponibilidade de livros infantis, os dados mostram que em todas as casas existem livros para crianças, sendo que em 96.2% ($n=276$) dos casos a criança pode ir buscá-los sozinha e apenas em 3.8% ($n=11$) tem de pedir ao pai ou à mãe. Grande parte da amostra relata a existência de muitos livros infantis em

casa: 34.3% ($n=99$) referem entre 26 e 50 livros e 32.2% ($n=93$) entre 51 e 100 livros. Existem também muitos livros para adultos em casa, sendo o maior o grupo que refere mais de 100 livros 30.3% ($n=87$). Esta quantidade, relativamente aos livros infantis, é também assinalada por 11.4% ($n=33$) dos sujeitos.

Tabela 3 - Disponibilidade de livros infantis e para adultos em casa

Quantos livros	0	1-10	11-25	26-50	51-100	mais de 100
Infantis existem em casa	0 (0.0%)	17 (5.9%)	47 (16.3%)	99 (34.3%)	93 (32.2%)	33 (11.4%)
Para adultos existem em casa	1 (0.3%)	31 (10.8%)	55 (19.2%)	57 (19.9%)	56 (19.5%)	87 (30.3%)

Sobre a utilização do computador, os inquiridos afirmam que 54.7% ($n=158$) das crianças nunca usam o computador para escrever e que 30.6% delas o usa algumas vezes para outras coisas.

Crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita

As crenças holísticas obtiveram uma média superior às tecnicistas-criança, sendo ambas superiores às tecnicistas-escola (Gráfico 2). As diferenças entre as três médias foram estatisticamente significativas [$F(2, 580)=770.07, p<.001$], os testes *post hoc* mostraram diferenças significativas entre todas as médias ($p<.001$).



Gráfico 2 - Médias das dimensões das crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita

Importância que os pais atribuem ao seu papel no processo de aprendizagem da leitura e da escrita

O papel leitura de histórias obteve a média mais alta, sendo por isso aquele a que os pais atribuem mais importância. O papel práticas holísticas aparece em segundo lugar e o papel técnico obteve a média inferior (Gráfico 3). As diferenças entre as três médias foram estatisticamente significativas [$F(2, 580)=149.54, p<.001$], os testes *post hoc* mostraram diferenças significativas entre todas elas ($p<.001$).



Gráfico 3 - Médias das dimensões da importância que os pais atribuem ao seu papel no processo de aprendizagem da leitura e da escrita

Estudo da relação entre crenças e práticas de literacia

As práticas de leitura e escrita tendem a correlacionar-se com a dimensão holística das crenças, mas não com as dimensões tecnicistas (Tabela 4). A dimensão holística das crenças obteve correlações significativas de baixa magnitude com as práticas do dia-a-dia (.264) e com as práticas de treino (.228); e moderada com as práticas de entretenimento (.330). A correlação entre a dimensão técnico e as práticas de treino foi significativa, mas de muito baixa magnitude (-.131), as variáveis têm 1.7% de variância comum (R^2).

Relativamente à escala de importância, a subescala papel práticas-holísticas obteve correlações positivas e significativas, mas de baixa magnitude com as práticas do dia-a-dia (.298), com as práticas de entretenimento (.279) e com as práticas de treino (.295). É ainda de realçar uma correlação moderada das práticas de treino com o papel técnico (.319). As restantes correlações apesar de significativas representam uma escassa associação entre as variáveis.

Tabela 4 - Correlação das práticas de leitura e escrita com as crenças dos pais e importância do seu papel no processo de aprendizagem da leitura e da escrita

		PDD	PE	PT
Crenças	Dimensão holística (DH)	.264** (.<.001)	.330** (.<.001)	.228** (.<.001)
	Dimensão tecnicista criança (DTC)	-.044 ^{ns} (.452)	.004 ^{ns} (.949)	.080 ^{ns} (.173)
	Dimensão tecnicista escola (DTE)	-.085 ^{ns} (.147)	-.074 ^{ns} (.209)	-.131* (.026)
Importância	Papel tecnicista (PT)	.194** (.001)	.162** (.005)	.319** (.<.001)
	Papel práticas holísticas (PPH)	.298** (.<.001)	.279** (.<.001)	.295** (.<.001)
	Papel leitura histórias (PLH)	.153** (.009)	.196** (.001)	.176** (.003)

Práticas do dia-a-dia (PDD); Práticas de entretenimento (PE); Práticas de leitura e escrita de treino (PT); * $p < .05$; ** $p < .01$; ns não significativo.

Quanto à correlação das crenças dos pais com a importância do seu papel no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, as crenças holísticas obtiveram correlações significativas ($p < .001$) elevadas com as subescalas papel práticas holísticas (.500) e papel leitura de histórias (.539) da escala de importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita. A correlação com o papel tecnicista foi significativa ($p < .001$), mas de baixa magnitude (.281). De salientar ainda a correlação significativa moderada (.438) entre a dimensão tecnicista criança com o papel tecnicista.

Práticas, crenças e importância do papel em função das habilitações e NSE dos pais

Para ser viável a utilização da ANOVA nas habilitações do pai e da mãe, foi necessário reduzir o número de níveis da variável, sendo considerados 4 (cf. Tabela 5).

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no questionário de práticas —, quer em função das habilitações da mãe, quer do pai.

Relativamente às diferenças nas crenças, consideradas as habilitações das mães (Tabela 5), verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão tecnicista-criança ($FBF(3, 164.624)=7.673, p < .001$). Os testes *post hoc*

mostram que as mães com habilitações até ao 3º ciclo têm médias superiores às mães com formação superior ($p=.003$) e com formação pós-graduada, verificando-se ainda que as mães com o ensino secundário têm médias superiores às mães com ensino superior ($p=.006$).

Na dimensão holística a diferença ocorre com as mães com formação pós-graduada a obter uma média estatisticamente superior às mães com ensino secundário [$FBF(3, 146.164)=2.895, p=.023, post hoc p=.023$].

Tabela 5 - Médias, desvios-padrão e ANOVA do questionário de crenças sobre a aprendizagem da leitura em função das habilitações da mãe

	HAB	N	M	DP	F_{BF} (gl)	P	post hoc
Dimensão tecnicista criança	3°C	26	4.47	1.17	7.673 (3,164.624)	$p<.001^{**}$	3°C>ESup, $p=.003^{**}$ 3°C>PG, $p=.046^*$ E n S e c > E S u p , $p=.006^{**}$
	Esec	69	4.13	1.32			
	Esup	150	3.48	1.23			
	PG	46	3.60	1.26			
Dimensão tecnicista escola	3°C	26	2.08	1.03	0.231 (3, 150.395)	.875 ^{ns}	
	Esec	69	2.25	1.02			
	Esup	150	2.16	1.02			
	PG	46	2.14	1.06			
Dimensão holística	3°C	26	5.34	0.60	2.895 (3, 146.164)	.037*	PG>Esec, $p=.023^*$
	Esec	69	5.17	0.67			
	Esup	150	5.29	0.52			
	PG	46	5.50	0.53			

3°C- até 3º ciclo; Esec - Ensino secundário; ESup - Ensino superior; PG - Formação pós-graduada.
* $p<.05$; ** $p<.01$; ns não significativo.

No que diz respeito à importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita segundo as habilitações da mãe (Tabela 6), foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no papel tecnicista [$FBF(3, 203.289)=7.579, p<.001$]; com os testes *post hoc* verificamos que as diferenças ocorrem com uma média superior das mães com habilitações até ao 3º ciclo relativamente às mães com ensino superior ($p<.001$), e com formação pós-graduada ($p=.005$). As diferenças ocorreram também entre as mães com ensino secundário e as que têm formação superior ($p=.016$).

Na leitura de histórias [$FBF(3, 147.133)=5.420, p=.001$], as mães com pós-graduação obtiveram médias estatisticamente superiores às que possuem o ensino secundário ($p=.001$) e formação superior ($p<.001$).

Apesar de a ANOVA ter sido significativa para o papel práticas holísticas [$FBF(3, 175.002)=2.705, p=.047$], os testes *post hoc* não obtiveram qualquer valor estatisticamente significativo.

Tabela 6 - Médias, desvios-padrão e ANOVA do questionário sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita em função das habilitações da mãe.

	HAB	N	M	DP	F_{BF} (g)	P	<i>post hoc</i>
Papel técnico	3°C	26	5.38	0.70	7.579 (3, 203.289)	<.001**	3°C>ES, $p<.001^{**}$ 3 ° C > P G , $p=.005^{**}$ E S e c > E S u p , $p=.016^*$
	Esec	69	5.00	0.88			
	Esup	150	4.56	1.23			
	PG	46	4.67	1.05			
Papel práticas holísticas	3°C	26	5.47	0.65	2.705 (3, 175,002)	.047*	
	Esec	69	5.19	0.79			
	Esup	150	5.16	0.75			
	PG	46	5.41	0.60			
Papel leitura histórias	3°C	26	5.64	0.48	5.420 (3, 147.133)	.001	P G > E S e c , $p=.001^{**}$ P G > E S u p , $p<.001^{**}$
	Esec	69	5.50	0.57			
	Esup	150	5.54	0.51			
	PG	46	5.83	0.29			

3°C- até 3º ciclo; Esec - Ensino secundário; ESup - Ensino superior; PG - Formação pós-graduada.
* $p<.05$; ** $p<.01$; ns não significativo

Considerando as habilitações do pai, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas segundo o grau de habilitações nas respostas ao questionário de práticas e hábitos de literacia e também em relação às crenças sobre o processo de aprendizagem. A ANOVA realizada apenas revelou diferenças estatisticamente significativas relativamente à importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente no papel leitura de histórias [$FBF(3, 268.724)=3.627, p=.014$], tendo os testes *post hoc* mostrado que os pais com pós graduação tiveram uma média superior aos pais com o 3º ciclo ($p=.017$) e aos pais com o ensino secundário ($p=.001$).

Ao analisar o efeito do NSE (baixo, médio e alto), não registaram-se diferenças nas práticas. Já relativamente às comparações das crenças sobre a aprendizagem da leitura e da escrita em função do NSE da família, a ANOVA realizada apenas revelou uma diferença significativa, verificando-se que os sujeitos de NSE baixo

tendem a ter mais crenças da dimensão tecnicista criança que os sujeitos de NSE alto ($FBF(2,177.637)=6.940, p=.001, post hoc p=.001$).

Quanto às crenças sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita em função do NSE da família, a ANOVA mostrou que os sujeitos de NSE baixo tendem a reportar em média mais importância a um papel tecnicista por parte dos pais ($FBF(2, 242.786)=8.918, p<.001$) do que os do NSE médio ($p=.033, post hoc p=.033$) e os do NSE alto ($p<.001, post hoc p<.001$).

Discussão e conclusão

Os estudos anteriores que investigaram as práticas parentais de literacia, tendo como amostra famílias de crianças em idade pré-escolar, indicaram que as Práticas mais frequentes são as de Treino e que as Práticas de dia-a-dia se revelaram as menos frequentes (e.g., Fernandes, 2007; Lourenço, 2007; Mata, 2002; Mata & Pacheco, 2009; Pacheco, 2012; Pacheco e Mata, 2013a, 2013b). O resultado do nosso estudo encontra-se em conformidade com esses resultados, revelando igualmente o predomínio de Práticas de treino, seguidas pelas de Entretenimento e, por último, das Práticas do dia-a-dia.

O indicador de literacia familiar mais evidenciado pelos pais em vários estudos (e.g., Hood *et al.*, 2008; Pacheco, 2012; Sénéchal, 2006a; Sénéchal & LeFevre, 2002) foi leitura de histórias. Um ambiente que proporciona o contacto com uma grande quantidade de livros tem sido considerado um fator importante na motivação e envolvimento das crianças (Aikens & Barbarian, 2008; Li & Rao, 2000), assim como o seu acesso a outros materiais e atividades relevantes, tais como a prática precoce de leitura às crianças. Neste contexto, os inquiridos deste estudo revelaram um ambiente de literacia rico, assumindo um valor social, cultural e pedagógico imensurável.

Lopes (2015), no seu estudo, afirma que as crianças utilizam o computador com maior frequência para jogos e vídeos, sendo que a escrita é a atividade menos realizada. Os nossos resultados parecem ir ao encontro deste dado, uma vez que a utilização do computador com frequência para a escrita, pelas crianças, é bastante baixa.

A variável «Crenças dos Pais» foi abordada em dois aspetos: crenças sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita e a importância do seu papel. Quanto ao primeiro aspeto, os dados desta investigação destacam a dimensão holística, «abordagem funcional e lúdica», tal como em estudos anteriores (Lopes, 2015; Pacheco & Mata, 2013; Pacheco, 2012).

Relativamente às crenças dos pais acerca do seu papel no processo de aprendizagem da leitura e escrita, embora na pesquisa de Vilhena (2014) os pais valorizem mais o Papel-Práticas Ensino, os resultados vão ao encontro dos de

Pacheco e Mata (2013a) e de Lopes (2015), ou seja, o nosso grupo de pais valoriza mais o Papel-Práticas-Leitura de Histórias. Lynch *et al.* (2006) referem que as práticas de entretenimento e dia-a-dia se associam às crenças «mais holísticas», tal como as práticas de treino «tecnicista» podem indicar que os pais visam preparar os seus filhos para a entrada na escola e sucesso académico, buscando o uso de estratégias de aprendizagem formais.

O estudo da relação entre crenças, papel e práticas de literacia revelou algumas associações interessantes, destacando-se, no sentido esperado, as relações positivas elevadas e significativas das crenças de Dimensão Holística com as subescalas Papel práticas-holísticas e Papel leitura de histórias e ainda, com magnitude baixa, com o Papel tecnicista foi significativa da escala de importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita. Estes dados corroboram os de Pacheco e Mata (2013a), ao verificarmos que as crenças holísticas se relacionam com a consideração da importância de todos os papéis dos pais considerados, verificando-se relativamente ao Papel tecnicista uma associação de menor magnitude. São de salientar ainda, em coerência com os dados anteriores, as correlações positivas moderadas significativas entre a Dimensão tecnicista-criança e o Papel tecnicista, assim como entre a Dimensão Holística e as Práticas de entretenimento e também entre as Práticas de treino e a importância do Papel tecnicista.

Baker (2013) demonstrou que o envolvimento tanto de pais como de mães, em atividades de literacia familiar, resulta positivamente no desenvolvimento da criança, em especial na ampliação das suas capacidades de literacia, mas não estabelece diferenças de crenças e práticas realizadas pelos progenitores. Lopes (2015) alcança este contexto, porém não surgiram diferenças significativas entre os géneros, sendo que no envolvimento quanto à literacia ambos colaboram. No presente estudo, as práticas, crenças e papel dos pais foram analisados considerando as habilitações dos grupos masculino e feminino, tendo-se verificado que, excetuando as práticas, as diferenças nestes aspetos são evidentes segundo as habilitações das mães. Tendencialmente, as mães com habilitações mais baixas pontuam mais na Dimensão tecnicista-criança e no Papel tecnicista do que as outras mães e a Dimensão Holística é menos considerada por mães com formação secundária do que com pós-graduação. No grupo masculino, as diferenças registam-se apenas em relação ao Papel leitura de histórias que, tal como aconteceu com as mães, tende a ser mais valorizado pelos sujeitos com formação pós-graduada.

Em função do nível socioeconómico da família, verificou-se que as famílias com o NSE baixo tendem a apresentar significativamente mais crenças da dimensão tecnicista-criança e a valorizar mais o papel tecnicista do que os outros grupos. Importa acrescentar que, tal como aconteceu com as habilitações dos progenitores, não se encontraram diferenças entre os diferentes estatutos de

NSE relativamente às práticas desenvolvidas, o que permite dizer que há uma certa homogeneidade. Dado que foram registadas diferenças nas crenças sobre a aprendizagem e importância do papel dos pais, caberá compreender melhor futuramente o facto de estas diferenças não parecerem ter impacto nas práticas reportadas pelos diferentes grupos de pais, tendo prevalecido as de treino.

Em conclusão, o estudo de práticas, crenças e ambientes de literacia familiar permitem ampliar as possibilidades de desenvolvimento da literacia, um instrumento essencial para o indivíduo e a sociedade. Com efeito, a literacia – numa perspetiva de democracia escolar, racial, social e cultural – é a primeira condição (ou mediação) para uma possível promoção do sujeito ou de um grupo, por viabilizar as condições e estruturas que permitam o desenvolvimento de habilidades, atitudes, competências e modalidades que avançam para além das exigências no uso da língua–escrita, ou seja, como instrumento de participação.

Referências

- Baker, C. E. (2013). Fathers' and Mothers' Home Literacy Involvement and Children's Cognitive and Social Emotional Development: Implications for Family Literacy Programs. *Applied Developmental Science, 17* (4), 184-197. <http://dx.doi.org/10.1080/10888691.2013.836034>
- Bingham, G. (2007). Maternal literacy beliefs and de quality of mother-child book-reading interactions: Associations with children's early literacy development. *Early Education and Development, 18*(1), 23-49.
- DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care, 160*, 119-131.
- Evans, A., Fox, M.; Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young Children's. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 130-141.
- Gillen, J., & Hall, N. (2003). The emergence of early literacy. In N. Hall, J. Larson e J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 3-12). London: Sage.
- Lynch, J., Andreson, J., Anderson, A., Shapiro, J. (2006). Parent's beliefs about young children's literacy development and parent's literacy behaviors. *Reading Psychology, 27* (1), 1-20.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar – Ambiente e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In. B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & Uzquiano (Eds.), *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp.1741-1753), Centro de Investigação em Educação – CIE, Universidade do Minho, Braga.

- Morrow, L., Paratore, J., & Trace, D. (1994). Family Literacy: New perspectives, new opportunities. Brochura publicada pela International Reading Association - *Family Literacy Commission*.
- Lopes, A. M.A. (2015). *Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar: Um Estudo Exploratório*. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Pacheco, P. (2012). *Literacia (as) Familiar (es): Ambiente, crença e prática dos pais e conhecimentos da crianças*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA-IU.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2013a). Literacia Familiar - Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica*, 3 (XXXI), 217-234. DOI: 10.14417/S0870-8231201300030001
- Pacheco, P. & Mata, L. (2013b). Práticas e Ambientes de Literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar. *Quid Novi?*, 2(1), pp. 263-286.
- Phillips, B., & Lonigan, C. (2009). Variations in home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach, *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146-174.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-446.
- Vilhena, D. (2014). *Literacia Familiar: Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia em famílias e Conhecimento de Leitura das Crianças no 1º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Psicologia. Especialidade Educacional. Lisboa: ISPA-IU.
- Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pres-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211.