

Literacia Familiar – Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família

Patrícia Pacheco* / Lourdes Mata**

* ESE, Torres Novas / UIPCDE; ** ISPA – Instituto Universitário / UIPCDE

Na realização deste trabalho tivemos presentes dois grandes objectivos: compreender e caracterizar as crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita e sobre o seu papel nesse processo; analisar as relações entre os vários tipos de crenças dos pais e também entre estas e as práticas e ambientes de literacia familiar. Para isso trabalhámos com 198 pais de crianças a frequentar o último ano do pré-escolar. Para a recolha de dados utilizámos um questionário que contemplava a caracterização de quatro componentes diferentes: (1) práticas de literacia familiar; (2) crenças sobre a aprendizagem da literacia; (3) crenças sobre o papel dos pais nesta aprendizagem; (4) ambientes de literacia. Os resultados permitiram-nos a identificar diferentes frequências de ocorrência consoante os tipos de actividades: as práticas de Ensino e Treino foram as referidas como mais regulares, seguidas das práticas de Entretenimento e, por último, as do Dia-a-dia. No que se refere às crenças, constatámos que os pais valorizavam bastante o seu papel em várias vertentes (leitura de histórias, práticas contextualizadas e ensino). Uma análise de clusters permitiu a identificação de três grupos de pais, com características distintas quer nas práticas de literacia quer nas suas crenças. Pudemos concluir sobre a não existência de uma associação linear entre crenças e práticas pois, pais em grupos distintos, em alguns aspectos apresentavam concepções semelhantes. Contudo, cada grupo apresentava algumas particularidades que nos permitiram uma compreensão mais aprofundada das relações entre crenças sobre a aprendizagem e de papel e também destas com as práticas de literacia familiar. No que diz respeito às implicações deste estudo, elas são discutidas no âmbito da parceria escola/família e das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de educação pré-escolar.

Palavras-chave: Crenças dos pais, Literacia familiar, Pré-escolar.

INTRODUÇÃO

As investigações no âmbito da literacia familiar são unâimes ao considerarem o meio familiar como um contexto relevante e que proporciona oportunidades à criança de ter um contacto com artefactos de literacia (*literacy artifacts*), observar actividades desenvolvidas por outros, explorar comportamentos de literacia, envolver-se em actividades de prazer com a leitura e escrita com os outros e beneficiar de estratégias de aprendizagem orientadas por outros membros da família quando estão envolvidos em actividades de literacia (DeBaryshe, Binder, & Buell, 2000; Mata 1999, 2006). As perspectivas da literacia familiar reforçam a ideia de que práticas educativas das famílias não ocorrem num vazio, mas estão imbuídas dos valores socioculturais da comunidade de referência (Moreira & Ribeiro, 2009). Desta forma, parece ser relevante compreender as

Esta investigação foi financiada pela FCT no âmbito do PEst-OE/PSI/UI0332/2011.

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Lourdes Mata, ISPA – Instituto Universitário, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa. E-mail: lmata@ispa.pt

características familiares e como estas podem influenciar as crenças dos pais, as suas práticas e, consequentemente, o desenvolvimento da literacia emergente.

Segundo Evans, Fox, Cremaso e McKinnon (2004) as crenças podem ser definidas como ideias que são aceites e tomadas como verdadeiras pelos pais e que regulam a interacção que estabelecem com os seus filhos. As crenças são construídas a partir das histórias individuais e das normas culturais de cada uma das famílias e manifestam-se nas características do meio familiar, nas práticas parentais, nos comportamentos e na natureza das interacções (Lynch, Anderson, Anderson, & Shapiro, 2006; Norman, 2007; Weigel, Martin, & Bennett, 2006). Neste sentido, as crenças sobre literacia referem-se às ideias que os pais consideram verdadeiras sobre o que é literacia e sobre o conhecimento literácito (Norman, 2007). Weigel et al. (2006) referem ainda que alguns pais sentem que o seu papel pode ser importante e ter algum impacto no desenvolvimento da literacia emergente dos filhos, enquanto outros pais não têm o mesmo tipo de crença, subvalorizando o seu papel, atribuindo maior responsabilidade à Escola.

Relativamente ao tipo de crenças, Evans et al. (2004) propõem duas perspectivas: *top-down* e *bottom-up*. Na perspectiva *top-down* ou construtivista é incluída uma orientação para a aquisição da literacia e onde é realçado o contexto da informação, decorrendo daí o conhecimento acerca do texto e das estruturas linguísticas. É dada ênfase ao significado da informação. De forma global, é uma perspectiva que envolve o uso das estruturas linguísticas, imagem e conhecimento geral, aspectos importantes no desenvolvimento da literacia.

Na abordagem *bottom-up* é salientada a importância da eficiência e automatismo da descodificação das palavras. É uma abordagem que enfatiza as competências técnicas para a aprendizagem da literacia, tal como o conhecimento do alfabeto e da cadeia fónica. Para os autores as crenças dos pais, quer numa ou noutra abordagem, proporcionam diferentes tipos de ambientes de literacia às crianças que, por sua vez, influenciarão o desenvolvimento das competências de literacia (Evans et al., 2004).

No seguimento destas ideias, as investigações (e.g., Bingham, 2007; Debaryshe, 1995; Lynch et al., 2006; Norman, 2007; Phillips & Lonigan, 2009; Weigel et al., 2006) têm apontado para uma relação entre as crenças dos pais, as práticas e o ambiente de literacia familiar.

Crenças dos pais e práticas de literacia familiar

Debaryshe (1995) refere que mães com crenças facilitadoras, consonantes com a perspectiva *top-down*, desenvolvem práticas educacionais que promovem nas crianças experiências frequentes de leitura. São mães que durante a leitura utilizam estratégias orientadas para a discussão com a criança. No seguimento deste estudo, as investigações de Weigel et al. (2006) e Serpell, Sonnenschein, Baker e Ganapathy (2002) reforçam a existência de estilos parentais diferenciados. Um estilo parental, onde estão subjacentes crenças ditas facilitadoras, em que os pais acreditam na importância do seu papel no desenvolvimento da criança e, por isso, tendem a envolver o seu filho em actividades ligadas à literacia e linguagem. Além disso, são pais que orientam as suas práticas com base no entretenimento, cultivam mais os aspectos lúdicos ligados à escrita e apresentam uma motivação intrínseca para a leitura. Parece ainda existir um outro estilo parental, dito convencional (consonante com a perspectiva *bottom-up*), em que os pais apresentam uma atitude menos positiva acerca da leitura, não proporcionando uma atmosfera de interesse e entusiasmo pela literacia, criando menos envolvimento nestas actividades.

No decorrer destas perspectivas (DeBaryshe, 1995; Serpell et al., 2002; Weigel et al., 2006) têm surgido outros estudos (Bingham, 2007; Lynch et al., 2006; Norman, 2007) que também evidenciam a relevância das crenças dos pais na compreensão da literacia familiar. Os estudos de Bingham (2007) e de Norman (2007) apontam para uma relação entre crenças, práticas de literacia familiar, desenvolvimento da literacia emergente e competências iniciais de leitura. Por exemplo,

Bingham (2007) refere que as crenças sobre o desenvolvimento das crianças parecem estar positivamente relacionados com a qualidade do ambiente de literacia familiar e com a qualidade das interacções nas situações de leitura de histórias.

O estudo de Norman (2007) vem desafiar a dicotomia das perspectivas *top-down e bottom-up* e aponta para o facto de os pais apresentarem, de forma alternada, crenças acerca da literacia que incluem elementos e estratégias de ambas as perspectivas. A autora adianta como possível explicação que os pais acreditam que a literacia não é aprendida de forma isolada, mas mediada através de várias actividades. Segundo Norman (2007, p. 44) “*specific literacy activities may be defined by previous researchers as top-down or bottom-up perspectives, but parents' beliefs may not be mutually exclusive. Further research is needed to explore this possibility*”.

Um outro estudo de Phillips e Lonigan (2009), e na linha da investigação de Norman (2007) refere alguma diversidade nos perfis dos pais no que diz respeito à sua referência conceptual e às suas práticas. Assim, o referido estudo realçou a existência de um grupo de pais designado “*low-low*” que apresentava valores baixos e moderados em dois tipos processos, *outside-in* (variáveis mais relacionadas com o livro e leitura partilhada de histórias) e *inside-out* (variáveis mais relacionadas com o ensino). Um outro perfil de pais designado de “*high-high*” que revelava valores elevados nos dois tipos de processos referidos. Por último, verificou-se um grupo de pais “*low-high*” com valores baixos a nível dos processos *outside-in*, mas muito elevado a nível de variáveis mais tecnicistas (*inside-out*). Estes resultados evidenciam, por exemplo, que a diversidade de práticas dos pais não deve ser associada de forma linear a um tipo de crenças, mas sim a ideias que se fundamentam em perspectivas conceptuais que se complementam.

Crenças dos pais e ambiente de literacia familiar

Segundo Kassow (2006) o ambiente de literacia familiar inclui não só as actividades de literacia que envolvem pais e filhos, mas também a exposição e o contacto com materiais ligados à leitura e escrita (e.g., livro) ou recursos que facilitam e promovam esse contacto (e.g., computador). A diversidade e acessibilidade desses materiais existentes em casa podem constituir um bom indicador para caracterizar o(s) ambiente(s) familiar(es). Neste sentido, de forma global, parece existir alguma consistência para que os pais com crenças mais holísticas ou facilitadoras desenvolvam não só mais práticas de literacia familiar, como iniciem a leitura mais cedo junto dos filhos, despendam mais tempo a leitura e escrita e apresentem um ambiente mais rico em termos do contacto com o livro (e.g., Bingham, 2007; DeBaryshe, 1995; Lynch et al., 2006; Mata, 2006; Norman, 2007; Weigel et al., 2006). Por exemplo, DeBaryshe (1995) encontrou uma associação entre mães com crenças facilitadoras, maior frequência a nível da leitura junto dos filhos e um ambiente mais rico em termos do contacto com o livro.

Com resultados semelhantes, Weigel et al. (2006) referem também que as mães com crenças facilitadoras revelaram ter gosto em ler aos filhos, proporcionando mais situações de observação de actividades de escrita, assim como mais tempo dedicado à leitura. Este estudo constata ainda que as mães com crenças convencionais parecem envolver-se menos com os filhos em actividades de literacia e partilhar menos tempo de leitura de histórias. Os autores acrescentam que a variabilidade do(s) ambiente(s) de literacia familiar poderá ter a ver com as experiências educacionais mais positivas ou menos positivas das mães, uma vez que as mães com crenças convencionais foram as que indicaram ter experiências educacionais menos positivas, bem como a existência de barreiras nas situações de partilha de histórias (e.g., pouco espaço em casa) e poucas oportunidades de envolvimento com os filhos noutras actividades (e.g., cantar, desenhar, jogar jogos). Parece também ser consensual que os pais com crenças mais holísticas entendem a leitura como uma situação de entretenimento, cultivando o aspecto mais cultural e lúdico e que acreditam que as actividades de literacia são importantes para desenvolver junto dos filhos, apresentam um ambiente mais facilitador

da acessibilidade e do contacto com o livro (e.g., DeBaryshe, 1995; Norman, 2007; Serpell et al., 2002; Weigel et al., 2006). Uma outra variável relevante na caracterização do ambiente de literacia familiar, e que constitui uma medida indireta do contacto com o livro e das práticas desenvolvidas pelos pais, é o conhecimento de literatura infantil (e.g., Mata, 2006; Norman, 2007; Sénéchal & LeFevre, 2002). Mata (2006) encontrou associações significativas entre esta medida e as concepções dos pais, já que pais com concepções mais funcionais/holísticas demonstravam mais conhecimentos sobre a literatura para a infância. Por outro lado, também se identificaram associações entre estes conhecimentos dos pais tanto com outros aspectos dos ambientes de literacia familiar (e.g., quantidade de livros infantis, tempo e frequência de leitura de histórias) como também com os conhecimentos emergentes de literacia das crianças.

Face ao apresentado, sobressaem dois aspectos relevantes. Por um lado, a importância das crenças dos pais e a forma como estas podem condicionar a sua actuação e interacções estabelecidas com os filhos em torno da leitura e escrita. Por outro lado, parece também transparecer destes resultados alguma diversidade não só ao nível das crenças mas também na forma como se podem articular entre si e até condicionar as práticas de literacia familiar. Ficam em aberto algumas questões relativas à linearidade das relações entre crenças e práticas, ou mesmo sobre a coerência das crenças que os pais desenvolvem sobre o seu papel e a forma como concebem a aprendizagem da linguagem escrita. Serão então estas questões que estão subjacentes à investigação que desenvolvemos. Na realização deste trabalho tivemos então dois grandes objectivos principais: Compreender e caracterizar as crenças dos pais sobre o Processo de Aprendizagem da Linguagem Escrita e sobre o seu Papel nas interacções e actividades que consideram importantes desenvolverem com os filhos; Analisar as relações entre os vários tipos de crenças dos pais e também entre estas e as práticas e ambientes de literacia familiar.

MÉTODO

Participantes

O estudo foi desenvolvido com 198 pais de crianças a frequentar o último ano do pré-escolar. Os níveis de escolaridade destes pais variavam, embora 42,6% tivessem uma licenciatura.

Instrumentos

Práticas de Literacia familiar – Para a caracterização das práticas de literacia familiar tivemos como referência o instrumento de Mata e Pacheco (2009). Este instrumento considera três tipos de actividades de leitura e de escrita, partilhadas entre pais e filhos: práticas realizadas no *Dia-a-Dia*, que englobam actividades que são desenvolvidas e integradas nas rotinas familiares; práticas de *Entretimento*, que englobam actividades desenvolvidas nos momentos de lazer e na ocupação dos tempos livres; práticas de *Treino*, que englobam actividades direcionadas para o ensino e o treino de competências e convenções.

Para as práticas do *Dia-a-Dia* o questionário contemplava 10 itens [e.g., *Costumam ler rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o vosso filho(a)?*], para as de *Entretimento* 9 itens [e.g., *Costumam ler as legendas dos filmes ou de outros programas de TV com e para o seu filho(a)?*] e para as de *Treino* também 9 itens [e.g., *Costumam ler as legendas dos filmes ou de outros programas de TV com e para o seu filho(a)?*]. No seu total o questionário ficou constituído por 28 questões em que os pais tinham que se posicionar numa escala de cinco pontos (*nunca/poucas vezes/algumas vezes/com frequência/com muita frequência*). As pontuações atribuídas variaram entre 0 e 4, e para cada dimensão calculou-se a média dos itens que a constituíam. No que respeita as características

psicométricas analisámos a consistência interna para cada uma das dimensões através do Alpha-Cronbach onde se obtiveram valores adequados (Dia-a-dia: .86; Entretimento: .75; Treino: .91).

Crenças dos Pais – Com o intuito de caracterizar as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita elaborámos duas escalas integrando os contributos das investigações de Bingham (2007) e Lynch et al. (2006). Assim, organizámos uma escala para caracterizar as crenças dos pais sobre o *Processo de Aprendizagem da Leitura e Escrita* e outra para as crenças sobre a importância do *Papel dos Pais* na aprendizagem da leitura e escrita.

O instrumento sobre as crenças dos pais relativas ao *Processo de Aprendizagem da Leitura e Escrita* ficou constituído por 17 afirmações que reenviavam para 3 tipos diferentes de crenças: (1) *Aprend. Holísticas* – 9 itens relacionados com a valorização tanto das aprendizagens feitas antes do início do ensino formal como de actividades diversificadas de utilização da linguagem escrita (e.g., *É importante que a criança contacte com diferentes suportes de escrita, como por exemplo: revistas, jornais, livros de diversos assuntos, cartas.*); (2) *Aprend. Tecnicistas-Práticas* – 4 itens relacionados com actividades estruturadas exclusivamente direcionadas para o ensino e treino de convenções e competências (e.g., *É necessário para a criança saber as letras do alfabeto e dos seus sons antes de começar a escrever.*); (3) *Aprend. Tecnicistas-Escola* – 4 itens onde a escola é a principal promotora da aprendizagem da leitura e escrita podendo assumir a exclusividade neste processo (e.g., *As crianças só estão preparadas para aprender a ler e escrever quando entram na escola do 1º ciclo*).

O instrumento relativo às crenças sobre a importância do *Papel dos Pais* na aprendizagem da leitura e escrita continha 15 itens distribuídos por 3 dimensões distintas: (1) *Papel-Práticas Holísticas* – 5 itens que se referiam à importância dos pais desenvolverem actividades diversificadas com os filhos, mesmo antes de eles saberem ler e escrever (e.g. *É importante que os pais leiam e escrevam coisas diversificadas com os filhos.*); (2) *Papel-Práticas-Leitura de Histórias* – 5 itens que se relacionavam todos com a importância dos pais lerem histórias e explorarem esses momentos (e.g., *É importante que os pais encorajem os filhos a ajuda-los a contar as histórias.*); (3) *Papel-Práticas Ensino* – 5 itens reenviando para a importância dos pais desenvolverem actividades onde ensinem os filhos algumas das convenções da escrita (e.g., *É importante que os pais ajudem os filhos a saber o alfabeto.*).

Para os dois instrumentos o processo de cotação era semelhante. Face a cada uma das afirmações os pais tinham que manifestar o seu grau de concordância numa escala de 6 pontos (desde o “*Discordo Completamente*” ao “*Concordo Completamente*”). A cotação para cada item variava então de 1 a 6 e para cada dimensão calculou-se a média dos itens que a constituíam.

Em relação às propriedades psicométricas, constatámos que os valores de consistência interna foram bastante bons. No que se refere às crenças sobre o Processo de Aprendizagem para a dimensão *Aprend. Holística* o valor *Alpha-Cronbach* foi de .82, para a dimensão *Aprend. Tecnicista-Práticas* de .76, e para a dimensão *Aprend. Tecnicista-Escola* de 0.72.

No que diz respeito às dimensões da escala da importância do Papel dos Pais, os valores de consistência interna também foram satisfatórios obtendo-se os seguintes valores de *Alpha-Cronbach*: *Papel-Práticas Holísticas* 0.83, *Papel-Práticas Ensino* 0.86 e *Papel-Leitura de histórias* 0.77.

RESULTADOS

Na apresentação dos resultados começamos com uma análise mais descritiva das características dos participantes tanto no que se refere às práticas de literacia familiar desenvolvidas, como quanto às suas crenças sobre a aprendizagem da linguagem escrita e o papel dos pais nesse processo. Em

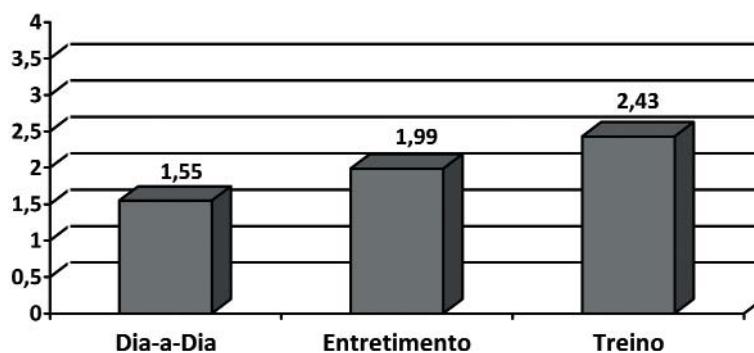
seguida apresentaremos alguns dados sobre as relações destas variáveis e a diversidade das famílias nas suas concepções e práticas de literacia familiar.

Práticas de literacia familiar

A caracterização das práticas de literacia familiar contemplou três tipos de actividades, Entretimento, Treino e Dia-a-dia. Consoante a frequência de ocorrência assinalada pelos pais a cada um dos itens, e que podia variar do ‘Nunca’ a ‘Com Muita Frequência’, a pontuação atribuída variava entre 0 e 4, sendo o ponto médio da escala é o 2.

Tal como podemos observar pelo gráfico da Figura 1 as práticas de literacia familiar referidas pelos pais, como mais regulares, são as *práticas de Treino* ($M=2.43$) seguindo-se as práticas de *Entretimento* e, por último, as práticas do *Dia-a-dia*, ambas com valores abaixo do ponto médio, indicando uma frequência relativamente reduzida.

FIGURA 1
Média de frequências das práticas de literacia familiar



Estas médias de frequência mostraram-se como significativamente diferentes entre si (dia-a-dia/entretimento $t(198)=-10,38, p<.001$; dia-a-dia/treino $t(198)=-16.63, p<.001$; entretimento/treino $t(198)=-9,89, p<.001$). Podemos então afirmar que as actividades de ensino e Treino de competências da leitura e escrita são mais frequentes, quando os pais interagem com os filhos em situações com utilização de leitura ou da escrita. Com menor regularidade, os pais utilizam com os seus filhos a leitura e escrita em situações mais lúdicas e de lazer (Entretimento). Ainda com menos frequências as crianças são envolvidas em ambiente familiar em actividades integradas nas rotinas familiares do Dia-a-Dia.

Ao explorarmos as relações entre estes tipos de práticas pudemos constatar sempre associações positivas e significativas variando entre .45 e .58. Este parece-nos ser um indicador de que práticas de leitura e escrita de Treino, são desenvolvidas em paralelo a práticas mais lúdicas ou utilitárias do quotidiano destas famílias.

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

Os resultados sobre as crenças dos pais relativas ao Processo de Aprendizagem da linguagem escrita serão apresentados considerando as três dimensões que o constituem. Tal como referimos anteriormente este instrumento permite identificar dois grandes tipos de crenças: *Holísticas e*

Tecnicistas. Por outro lado, dentro das crenças Tecnicista diferenciavam-se as relacionadas com práticas e actividades de ensino (*Aprend. Tecnicistas-Práticas*) e as relacionadas com a responsabilidade da escola no processo de aprendizagem da criança (*Aprend. Tecnicistas-Escola*).

Relativamente à caracterização das crenças dos pais podemos constatar pela análise dos dados da Tabela 1, valores muito diferenciados para os vários tipos considerados. Claramente a média para a dimensão *Aprend. Holística* ($M=5.35$) indica que os pais se identificaram bastante com as afirmações referentes a este tipo de abordagem para a aprendizagem (o valor máximo era de 6). As afirmações referiam-se a actividades de leitura e escrita integradas em situações funcionais e lúdicas, e também associadas à valorização das utilizações informais da leitura e da escrita.

Seguidamente, com uma média mais baixa ($M=3.67$), ligeiramente acima do ponto médio da escala (3.5), surgem as crenças *Aprend. Tecnicistas-Práticas*, onde são incluídos itens que remetem para a importância de estratégias mais formais de ensino da leitura e escrita, como o copiar as letras, saber as letras do alfabeto.

TABELA 1

Respostas dos pais nas três dimensões relativas às crenças sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita

Crenças sobre a Aprendizagem	<i>M</i>	<i>DP</i>
Aprend. Holística	5.35	0.59
Aprend. Tecnicista-Práticas	3.67	1.26
Aprend. Tecnicista-Escola	2.12	1.09

Por último, com uma média mais baixa ($M=2.12$) surgem as crenças *Tecnicista-Escola*, crenças que dão à escola um papel de responsabilidade exclusiva e de contexto primordial da aprendizagem da leitura e escrita, não valorizando nem incentivando outro tipo de abordagens. Estatisticamente foram confirmadas as diferenças entre estas médias, realçando a vertente mais *Holística* como dominante, nas concepções dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita [*Aprend. Holística/Aprend. Tecnicista-Práticas* $t(191)=15.73, p<.001$; *Aprend. Holística/Aprend. Tecnicista-Escola* $t(191)=33.68, p<.001$, *Aprend. Tecnicistas-Práticas/Aprend. Tecnicistas-Escola* $t(191)=16.14, p<.001$].

Crenças dos pais sobre o seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita

Novamente para a caracterização das crenças dos pais sobre o seu Papel no apoio aos filhos em actividades de leitura e de escrita, o instrumento utilizado permite identificar dois grandes tipos de crenças: as de *Papel-Ensino* muito associadas ao papel dos pais em actividades de ensino das convenções e treino das perícias, e as *Holísticas* associadas ao papel que os pais podem desempenhar em actividades mais funcionais e lúdicas. Dentro das crenças *Holísticas* o instrumento permite caracterizar duas vertentes. Por um lado, a importância do seu papel como modelos e também como mediadores na utilização da linguagem escrita em actividades contextualizadas (*Papel-Práticas Holísticas*); por outro lado, o seu papel na leitura de histórias e na dinamização desses momentos (*Papel-Leitura de Histórias*). Como podemos constatar pela leitura da Tabela 2, em todas as dimensões a média está acima do valor médio (3.5), realçando uma posição clara, assumindo que é papel dos pais desenvolver acções e proporcionar oportunidades nestas diferentes áreas.

TABELA 2

Respostas dos pais nas três dimensões do questionário das crenças dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita

Dimensão	M	DP
Papel-Práticas Ensino	4.81	0.96
Papel-Práticas Holísticas	5.20	0.73
Papel-Leitura de histórias	5.62	0.49

Podemos verificar ainda que são as dimensões que remetem para crenças de papel globalmente *Holísticas* quer no que se refere a diversas actividades (*Práticas Holísticas*) quer à *Leitura de histórias* que apresentam médias mais elevadas, próximas do valor máximo (6). Embora surja com uma média inferior (*Papel-Práticas Ensino*, $M=4,81$), não é de desvalorizar o facto de estes pais acharem que também devem ensinar e treinar, de forma mais estruturada, alguns dos aspectos mais formais da linguagem escrita (e.g., identificação e escrita de letras). Nas comparações destas médias, à semelhança do verificado para as análises anteriores, todas elas se mostraram significativamente diferentes (*Papel-Práticas Holísticas/Papel-Leitura de Histórias* $t(194)=-9,12$, $p<.001$; *Papel-Leitura de Histórias/Papel-Práticas Ensino* $t(197)=-12.57$, $p<.001$; *Papel-Práticas Holísticas/Papel-Práticas Ensino* $t(197)=-6.29$, $p<.001$). Estas diferenças apontam então no sentido, de que apesar de todos os valores serem elevados, estes pais atribuem prioridades diferentes à sua actuação nas actividades e oportunidades de exploração da literacia que podem e devem proporcionar aos seus filhos.

Ao analisarmos as relações entre as concepções de Papel e as relativas ao Processo de Aprendizagem pudemos constatar alguma coerência, como se pode observar nos valores da Tabela 3.

TABELA 3

Relação entre as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita e sobre a importância do seu papel

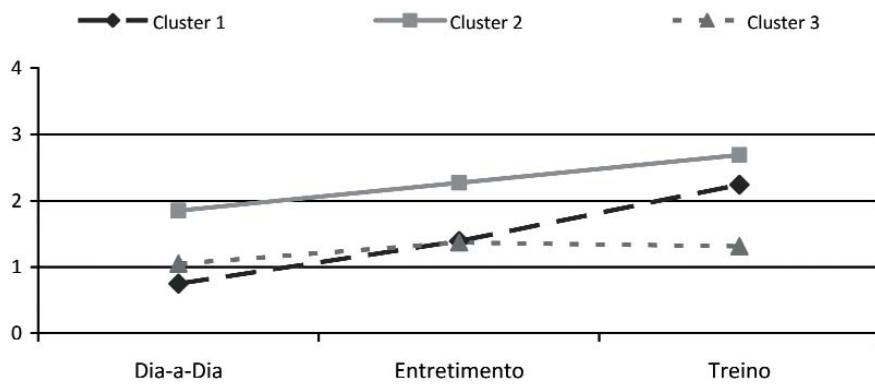
Crenças – Processo de aprendizagem da leitura e escrita	Crenças – Papel dos pais			
	Papel Práticas Holísticas	Papel Leitura Histórias	Papel Práticas Ensino	
Aprend. Holísticas	r_s sig.	.499** .000	.476** .000	.156* .030
Aprend. Tecnicistas – Práticas	r_s sig.	.027 .708	.033 .650	.389** .000
Aprend. Tecnicistas – Escola	r_s sig.	-.263** .000	-.199** .006	-.159* .031

Quando os pais têm concepções mais Holísticas sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita, têm tendência para considerarem o seu papel importante no desenvolvimento de todo o tipo de práticas, inclusivamente as de ensino e treino (*Papel-Práticas Ensino*), apesar de, neste caso, a correlação ser mais fraca. Por outro lado, quanto mais acreditam que a aprendizagem é responsabilidade da escola, maior a tendência para atribuírem menos importância ao seu papel. No que se refere às concepções *Tecnicistas-Práticas* sobre a aprendizagem da linguagem escrita, estas surgiram significativamente relacionadas com a importância atribuída pelos pais ao seu papel no desenvolvimento das actividades de treino e ensino (*Papel-Práticas Ensino*).

Os dados relativos às crenças apontam para alguma diversidade dos pais, onde parece não existir uma clivagem clara entre concepções mais holísticas por um lado e tecnicistas por outro. Esta diversidade também transparece ao nível das práticas que os pais referem desenvolver, parecendo coexistir práticas de literacia, com o envolvimento dos filhos, claramente diferenciadas. Com o intuito de explorar melhor estes aspectos e compreender eventuais relações entre práticas de literacia familiar e concepções dos pais utilizámos uma *análise de clusters* tendo em conta as variáveis parentais (crenças aprendizagem, crenças papel e práticas de literacia). Dessa análise resultaram três *clusters* cujas características passaremos a apresentar quer no que se refere às práticas desenvolvidas quer às suas crenças e também a alguns indicadores dos ambientes de literacia.

No que se refere às práticas de literacia familiar com envolvimento dos filhos, a caracterização para os 3 *clusters* está apresentada no gráfico da Figura 2. Uma leitura global dos dados permite-nos constatar diferenças entre os grupos para os vários tipos de práticas, sendo estas confirmadas estatisticamente pelo teste *Kruskal-Wallis* [Dia-a-dia: $\chi^2(2, n=159)=267.7, p<.001$; Entretimento: $\chi^2(2, n=159)=74.7, p<.001$; Treino: $\chi^2(2, n=159)=55.5, p<.001$].

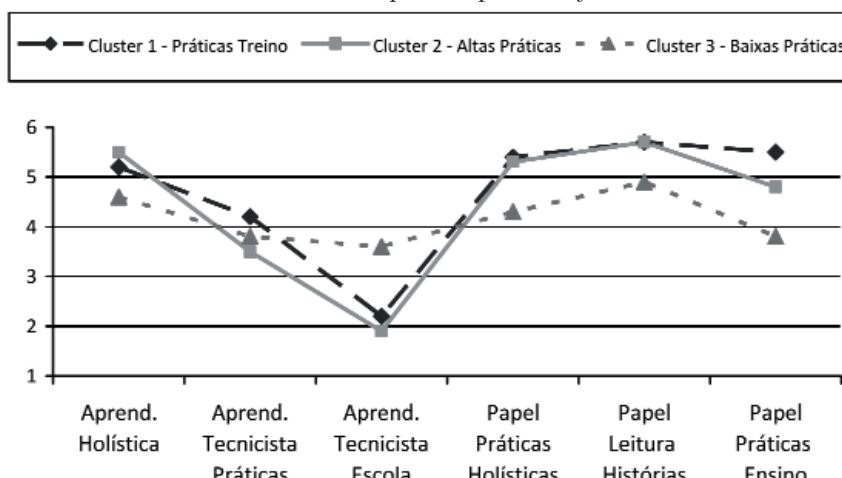
FIGURA 2
Práticas de literacia familiar



Uma análise comparativa dos perfis dos grupos permite-nos verificar que para os pais incluídos nos *clusters* 1 e 3 estes perfis são muito semelhantes evidenciando baixa frequência de práticas do Dia-a-Dia e de Entretimento. Contudo, diferenciam-se nas práticas de Treino já que os pais do *cluster* 1 desenvolvem significativamente mais práticas deste tipo, em ambiente familiar com os seus filhos ($p<0.001$). Por outro lado, os pais integrados no *cluster* 2, diferenciam-se significativamente ($p<0.001$) dos pais dos outros dois *clusters* por desenvolverem com mais frequência actividades de qualquer um dos três tipos. Com base nestas características optámos por denominar o *cluster* 1 por *Práticas de Treino* uma vez que estas são as únicas actividades desenvolvidas por estes pais com os seus filhos com alguma regularidade. Quanto ao *cluster* 2, uma vez que os pais que o integram são os que em média desenvolvem mais frequentemente qualquer tipo de práticas, denominámos por *Altas Práticas*. Por último o *cluster* 3, onde todos os tipos de práticas surgem com pouca frequência, será o de *Baixas Práticas*.

A comparação das crenças dos pais destes três grupos encontra-se apresentada no gráfico da Figura 3. Nesse gráfico estão apresentados os seus perfis relativos aos dois tipos de crenças analisadas neste estudo: Crenças sobre a Aprendizagem e Crenças sobre o Papel dos pais.

FIGURA 3
*Crenças dos pais sobre a Aprendizagem da linguagem escrita
e sobre o seu Papel no apoio aos filhos*



A análise da diferenciação dos perfis mostrou-se globalmente significativa não só para crenças sobre a Aprendizagem nas suas três vertentes [Aprend. Holística: $\chi^2(2, n=194)=26.79, p<.001$; Aprend. Tecnicista-Práticas: $\chi^2(2, n=191)=6.61, p<.05$; Aprend. Tecnicista-Escola: $\chi^2(2, n=191)=25.7, p<.001$] como também para as várias vertentes das crenças de Papel [Papel-Práticas Holísticas: $\chi^2(2, n=195)=19.7, p<.001$; Papel-Leitura Histórias: $\chi^2(2, n=195)=24.3, p<.001$; Papel Práticas Ensino: $\chi^2(2, n=195)=32.5, p<.001$].

Os clusters 1 e 2 (*Práticas Treino* e *Altas Práticas*) apresentam perfis muito semelhantes diferenciando-se somente nas suas concepções tecnicistas quer sobre a Aprendizagem quer sobre o Papel dos pais no Ensino ($p<0.001$). Coerentemente os pais do grupo *Práticas Treino* apresentam concepções mais tecnicistas do que os pais do grupo *Altas Práticas*. O cluster 3 (*Baixas Práticas*) é o que apresenta o perfil mais diferenciado pois nas concepções sobre a aprendizagem é o que tem crenças menos Holísticas ($p<0.001$) e o que atribui um papel mais exclusivo à Escola neste processo ($p<0.001$). Por outro lado evidencia valores significativamente mais baixos do que os outros, sobre o Papel dos Pais no envolvimento dos seus filhos nas várias actividades consideradas ($p<0.001$). De notar que para os pais do cluster 3 (Baixas Práticas), são consistentes as suas crenças sobre o Papel dos Pais e sobre o Papel da Escola na aprendizagem, e a forma como referem envolver os seus filhos em actividades de literacia em casa. Uma vez que consideram elevado o papel exclusivo da Escola, atribuem menos importância à participação dos pais e também desenvolvem menos actividades de leitura e escrita. O grupo das *Altas Práticas*, que refere desenvolver com mais frequência todo o tipo de práticas, atribui bastante importância ao papel dos pais nas várias vertentes, embora um pouco menos na do Ensino. Coerentemente é este grupo que atribui menos responsabilidade exclusiva à escola para a aprendizagem. Surgem no seio deste grupo as concepções mais holísticas sobre a aprendizagem da linguagem escrita.

Ambientes de Literacia

Para além da caracterização das práticas de literacia familiar e das concepções dos pais dos três clusters procurámos também verificar se as particularidades de cada um destes grupos estariam associadas a eventuais diferenças noutras aspectos dos ambientes de literacia na família: idade de

início de actividades partilhadas de leitura e de escrita; tempo utilizado nessas actividades; quantidade de livros existentes em casa.

Em relação à *idade de início de leitura e da escrita* verificámos, num primeiro momento, que existem diferenças entre os três grupos de pais tanto na idade de início da leitura [$\chi^2(2, n=197)=11.5, p<.003$] como na da escrita [$\chi^2(2, n=196)=15.5, p<.001$]. São os pais do grupo *Altas Práticas* (*cluster 2*) que iniciam mais cedo actividades partilhadas com os seus filhos, diferenciando-se significativamente na idade da leitura do grupo de *Práticas de Treino* ($p=0.005$) e na de escrita do grupo de *Baixas Práticas* ($p<0.001$).

No que diz respeito ao *tempo dedicado à leitura e escrita* junto dos filhos os três grupos de pais também diferem significativamente neste indicador [Tempo leitura, $\chi^2(2, n=196)=18.079, p<.001$; Tempo escrita, $\chi^2(2, n=195)=40.282, p<.001$]. Os pais do grupo *Altas Práticas* diferencia-se significativamente dos outros dois grupos disponibilizando mais tempo de leitura e de escrita com os seus filhos ($p<.01$). De assinalar que não foram significativas as diferenças de tempo de leitura nem de escrita entre os grupos *Baixas Práticas* e *Práticas de Treino*, embora os pais do grupo *Práticas de Treino* referissem disponibilizar mais tempo com os seus filhos a ler e escrever.

Para a quantidade de livros existentes em casa constatámos existirem diferenças significativas entre os três grupos na quantidade de livros infantis [$\chi^2(2, n=198)=9.982, p=.007$] e na quantidade de livros para adultos [$\chi^2(2, n=197)=11.220, p=.004$]. Novamente os pais do grupo *Altas Práticas* referem possuir mais livros que os outros dois grupos de pais sendo essas diferenças na quantidade estatisticamente significativa na comparação com qualquer um desses grupos ($p<0.05$).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A caracterização das práticas de literacia permitiu realçar alguma diversidade nas interacções dos pais com os filhos em torno da literacia. Como pudemos constatar, os pais desenvolvem mais práticas de treino/ensino ou práticas formais que se sustentam em critérios mais convencionais e tecnicistas da linguagem escrita e que já tinham também sido identificadas em outras investigações (e.g., Hanney & Hill, 2004; Norman, 2007; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant, & Colton, 2001). Entre estas práticas, os pais salientam, sobretudo as ligadas ao nome da criança e as relacionadas com o conhecimento e identificação das letras (e.g., dizer nome das letras, escrever letras). Parece assim que, tal como afirmam Haney e Hill (2004) os pais se sentem familiarizados e à vontade com as actividades que a aprendizagem das letras e portanto tendem a desenvolvê-las com mais regularidade.

À semelhança do verificado em outras investigações (e.g., Kassow, 2006; Korat, Klein, & Segal-Drori, 2007; Mata, 2006; Sénéchal & Young, 2008) também constatámos que nestas famílias se desenvolviam com regularidade práticas lúdicas e de entretenimento, destacando-se entre estas a actividade de leitura de histórias. A importância das histórias e o papel da família nesta actividade tem sido amplamente documentados na literatura considerando-se que pode ter um impacto importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem da literacia (e.g., Kassow, 2006; Korat et al., 2007; Mata, 2006; Reese, Sparks & Leyva, 2010; Sénéchal & Young, 2008).

Um outro tipo de práticas de literacia, menos abordado na literatura, também foi identificado como fazendo parte da literacia destas famílias, não ocorrendo tão frequentemente como os mencionados anteriormente. Embora na sua globalidade estas famílias referissem integrar menos os seus filhos em situações de leitura e escrita enquadradas nas suas rotinas diárias (dia-a-dia), isso acontece com alguma regularidade em várias famílias e em actividades diversificadas como o ler receitas, as listas de compras ou a leitura de rótulos de embalagens. No entanto, parece-nos importante realçar que a pouca regularidade de actividades ligadas ao quotidiano aponta no sentido

de que o envolvimento das crianças se faz pouco em actividades utilitárias e funcionais, podendo não facilitar a compreensão dos objectivos e funcionalidade da linguagem escrita. Ora esta compreensão tem sido apontada por muitos autores como um aspecto importante no desempenho e na facilitação da aprendizagem da leitura e da escrita (e.g., Alves Martins, 1994, 1996; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 2001).

Por último, parece-nos que é de realçar a importância de se caracterizarem os diferentes tipos de práticas, pois só assim se consegue ter uma compreensão mais alargada da literacia nas famílias e compreender eventuais dificuldades na sua implementação. A utilização de uma medida única de práticas poderia anular a compreensão da diversidade e das particularidades de cada um destes tipos de práticas. Esta diferenciação poderá também ser importante pois permite analisar o papel diferenciado que cada tipo de práticas poderá ter na facilitação do processo de descoberta e apropriação da linguagem escrita por parte das crianças tal como alguns estudos têm procurado realçar (Hood, Conlon, & Andrews, 2008; Mata & Pacheco, 2009; Sénèchal, 2006).

As crenças dos pais foram analisadas em duas vertentes, aprendizagem da linguagem escrita e papel dos pais. A necessidade de uma análise separada de várias vertentes associadas às crenças, já tinha sido realçada por Bingham (2007) quando alertou para o facto de que muitos dos instrumentos usados incluíam aspectos muito diferenciados como a auto-eficácia, ideias sobre práticas de literacia, atitudes, processo de aprendizagem, papel dos pais e dos professores, etc. Mantendo esta multiplicidade de aspectos num instrumento, sem os analisar em separado não permitiria compreender como as crenças dos pais estão relacionadas com os comportamentos e as práticas que desenvolvem (Bingham, 2007). Por outro lado, alguns trabalhos no âmbito do envolvimento parental na escolaridade dos filhos têm mostrado que as concepções de papel são importantes para a compreensão do tipo e formas de envolvimento dos pais (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007; Pedro, 2010). Assim, a análise que fizemos separando duas vertentes de crenças sobre a literacia (aprendizagem e papel dos pais) mostrou-se importante e evidenciou a complementaridade destas variáveis e a sua importância para uma compreensão abrangente da literacia familiar.

No que se refere às crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita, os resultados evidenciaram, à semelhança do estudo de Lynch et al. (2006) que os pais revelavam predominantemente ideias holísticas sobre a aprendizagem da leitura e escrita, valorizando abordagens assentes em actividades contextualizadas e funcionais. Contudo, o facto de não utilizarmos uma medida única de concepções, mas várias dimensões diferentes, permitiu-nos analisar em simultâneo também a vertente mais tecnicista das suas concepções. Assim, constatámos que actividades mais mecanicistas, somente direcionadas para o treino (Aprend. Tecnicista-Práticas) foram globalmente consideradas como menos importantes por parte destes pais, embora seja evidente a sua valorização. De certa forma, parece-nos que os resultados vão ao encontro de algumas investigações que já apontavam para o facto de poderem coexistir nas concepções dos pais os dois tipos de crenças, incluindo elementos de uma perspectiva *top-down* (Aprend. Holísticas) e outros de uma perspectiva *bottom-up* (Aprend. Tecnicistas) (e.g., DeBaryshe et al., 2000; Norman, 2007). Assim, os pais parecem percepcionar o desenvolvimento da literacia não de modo isolado nem extremado, mas na complementaridade das dimensões referidas. Segundo DeBaryshe et al. (2000, p. 129) “*most parents held eclectic views on early literacy instruction... thus, parents endorse what many reading educators see as optimal practice – the simultaneous focus on top-down and bottom-up strategies*”. De realçar também que os pais não valorizaram a vertente que considerava que a aprendizagem da leitura e escrita deveria ser feita exclusivamente na escola, com actividades específicas deste contexto (Aprend. Tecnicistas-Escola). Estes dados relativos às crenças sobre a aprendizagem são coerentes com os das crenças de papel, uma vez que os pais, de um modo geral consideram que é seu papel e responsabilidade, envolver os filhos em diversas actividades e situações de leitura e escrita. Os nossos resultados mostraram que os pais valorizaram bastante o

seu papel tanto na leitura de histórias aos filhos (*Papel-Leitura de Histórias*) como no envolvimento dos filhos em actividades de literacia integradas nas suas vidas e funcionais (*Papel-Práticas Holísticas*). Por último, embora com menor importância, estes pais consideraram seu papel ensinarem os filhos de um modo mais estruturado e até formal (*Papel-Práticas Ensino*). O facto de valorizarem o seu papel nestas três áreas distintas poderá ser importante pois Bingham (2007) realça que as relações das crenças com as práticas são específicas a cada domínio e não são generalizáveis entre domínios. Assim, ao conhecerem-se as diferentes crenças, poder-se-á compreender melhor a actuação dos pais e eventualmente até as razões de maior ou menor frequência de determinadas actividades e a presença ou ausência de características específicas dos ambientes de literacia familiar.

Ao procurarmos analisar as relações entre crenças sobre a aprendizagem e crenças de papel pudemos constatar associações positivas e significativas entre as crenças de aprendizagem holísticas e as três vertentes de crenças sobre o papel dos pais. Assim, quanto mais os pais acreditavam numa abordagem funcional e lúdica da aprendizagem (Aprend. Holísticas) mais consideravam ser seu papel desenvolver actividades de leitura de histórias (Papel-Histórias), práticas contextualizadas e funcionais (Papel-Holísticas) e até mesmo práticas de ensino e treino (Papel-Ensino), embora neste caso a associação fosse mais fraca. Este facto parece evidenciar uma responsabilidade pessoal na integração dos filhos em actividades diversificadas em casa, com múltiplas funções e mobilizando diferentes estratégias para a sua execução. De realçar a semelhança entre estas associações e as características apontadas por Weigel et al. (2006) das mães com crenças chamadas de facilitadoras. Para os autores, estas eram mães que por um lado acreditavam que as crianças poderiam aprender através de diferentes actividades incluindo a leitura de livros; por outro lado acreditavam no seu papel em proporcionar oportunidades de aprendizagem e em ensinar os seus filhos. Embora Weigel et al. (2006) não tenham considerado diferentes tipos de crenças, os indicadores que referem na descrição dos dois grupos de mães identificados no seu estudo claramente reenviam para aspectos relacionados quer com crenças sobre a aprendizagem e quer com crenças de papel.

No nosso estudo verificámos ainda que os pais quanto mais acreditam que a aprendizagem é da responsabilidade da escola (Aprend. Tecnicistas-Escola), maior a tendência para atribuírem menos importância ao seu papel, reflectindo-se isso em associações significativas negativas com as três vertentes de crenças sobre o papel dos pais. Estes dados corroboram também uma das conclusões do estudo de Weigel et al. (2006) onde as mães que apresentavam um estilo parental mais convencional, orientado para o ensino, tendiam a atribuir um papel primordial à escola, acreditando que pouco podiam fazer para contribuir para a aprendizagem dos filhos e relatando dificuldades para o fazerem.

Considerando em simultâneo as variáveis relativas às práticas de literacia familiar e às crenças dos pais, a análise de *clusters* efectuada permitiu-nos compreender de modo mais aprofundado as relações entre estas variáveis. Desta análise pudemos isolar três grupos de pais, com algumas particularidades relativamente às práticas de literacia familiar e às suas concepções sobre a aprendizagem da literacia e o seu papel e responsabilidade nesse processo. No que se refere às práticas de literacia familiar estes três *clusters* apresentavam características distintas e com algum paralelismo com os grupos identificados por Phillips e Lonigan (2009), apesar de estes autores terem utilizado instrumentos claramente diferentes dos nossos. Assim, o grupo Altas Práticas (*cluster 2*) que no nosso caso desenvolvia com mais frequência actividades do dia-a-dia, de entretenimento e de treino, pode ser considerado semelhante ao que os autores denominaram de 'high-high' onde se integravam pais que se focavam quer em actividades de ensino quer em leitura e partilha de actividades de literacia (Phillips & Lonigan, 2009). O grupo que denominámos de Práticas de Treino (*cluster 1*) também apresenta algum paralelismo com o que os autores referiram como 'low-high' e que se centravam mais em actividades de ensino e menos em práticas

integradas. Por fim o nosso grupo Baixas Práticas (*cluster 3*) semelhante ao ‘low-low’ de Phillips e Lonigam (2009) e que, em ambos os estudos, desenvolviam menos qualquer tipo de abordagem, directa ou indirecta, à literacia, quer na sua forma mais integrada ou centrada no treino e ensino. Também Mata e Pacheco (2009), utilizando uma metodologia diferente, identificaram três grupos com características semelhantes aos referidos anteriormente, no que se refere às práticas. Contudo, nesse estudo as autoras procuraram identificar eventuais relações entre as práticas e as competências emergentes de literacia das crianças. Constataram que as crianças, cujos pais integravam o grupo que desenvolvia mais práticas dos vários tipos, se diferenciavam positivamente das outras em vários indicadores de apropriação da linguagem escrita, realçando-se assim a importância das práticas de literacia familiar no desenvolvimento da literacia emergente das crianças, e a necessidade de se proceder à sua análise considerando os diferentes tipos.

Para uma melhor compreensão sobre o que leva os pais a desenvolverem mais um ou outro tipo de actividades de literacia com os seus filhos, procedemos à análise das suas concepções. Esta análise permitiu-nos uma compreensão mais abrangente das características dos pais integrados em cada um dos três *clusters* identificados neste estudo. O primeiro aspecto a realçar parece-nos ser, que, apesar de algumas diferenças significativas entre os grupos, não parece existir uma associação linear entre crenças e práticas. Por exemplo, os pais do grupo de Práticas de Treino para além de possuírem elevadas crenças tecnicistas, também possuem altas crenças holísticas quer sobre a aprendizagem quer sobre o seu papel. Um fenómeno semelhante se verifica com os pais de Altas Práticas que possuem elevadas concepções holísticas, mas também tecnicistas. Estes dados parecem assim apontar para o facto que Norman (2007) já tinha alertado, de as crenças dos pais não terem que ser necessariamente de um tipo ou de outro e poderem coexistir crenças que reenviam para actividades e processos com características distintas.

Apesar de se verificar esta coexistência não podemos afirmar que entre os três grupos se verificou homogeneidade quanto às suas crenças. Claramente o grupo de Baixas Práticas (*cluster 3*) valoriza menos o papel dos pais nas várias vertentes das práticas, tanto de histórias, como holísticas ou mesmo de ensino. Coherentemente este grupo de pais é o que atribui mais responsabilidade exclusiva à escola (Aprend. Tecnicista Escola) no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Os pais dos grupos Altas Práticas e Práticas Treino, apresentam concepções muito semelhantes sobre a aprendizagem e sobre o seu papel, diferenciando-se somente em dois parâmetros. Os pais do grupo Práticas de Treino valorizam mais o seu Papel no Ensino e consideram mais importantes as abordagens tecnicistas (Aprend. Tecnicista Práticas) no processo de aprendizagem. De realçar que, apesar desta maior valorização, isto não significa que os outros pais desvalorizem estes aspectos. Estas particularidades nas associações entre os diferentes tipos de crenças e as práticas de literacia são importantes e permitem uma compreensão mais aprofundada e complementar à de outros trabalhos (DeBaryshe, 1995; Lynch et al., 2006; Weigel et al., 2006) que já tinham apontado para algumas relações entre crenças e práticas. Através de uma análise de diferentes tipos e vertentes de crenças, conseguimos diferenciar padrões que nos permitiram uma melhor compreensão do que os pais pensam sobre o seu papel na aprendizagem da literacia e sobre o que fazem com os seus filhos.

Contudo, para além das actividades concretas, existem outros indicadores dos ambientes de literacia que são importantes, pois poderão reflectir a riqueza dos mesmos, e dar informações adicionais sobre as características dos ambientes familiares. Por outro lado poderão estar associados às crenças, tal como Phillips e Lonigan (2009, p. 166) realçam ao afirmar “*caregiver beliefs, stylistic characteristics, and motivations for their own behavioral choices related to how they structure the home literacy environment*”. Tomámos então como indicadores do ambiente de literacia, a idade de início de actividades de leitura e escrita partilhadas com os filhos, o tempo despendido nessas actividades e a quantidade de livros existentes em casa e fomos analisar se os três *clusters* se diferenciavam. De referir que os pais de Altas Práticas se diferenciaram

significativamente dos outros, não só por iniciarem mais precocemente, como por usarem mais tempo e possuírem mais livros. A importância destes dados pode ser sustentada, entre outros aspectos, pelos trabalhos sobre leitura de histórias pois, estes indicadores, em grande parte, são medidas indirectas do contacto com o livro e com as histórias. Por exemplo, a quantidade de livros infantis existentes em casa tem sido considerado como um indicador possível não só para caracterizar o ambiente de literacia familiar, mas importante para perceber a relação com as práticas desenvolvidas pelos pais (e.g., Hood et al., 2008; Mata, 2004; Sénéchal & LeFèvre, 2002). Neste sentido, o Livro parece constituir um recurso e mediador relevante, sobretudo, para os pais que apresentam um perfil de Altas Práticas. Estes resultados vêm então confirmar uma tendência já verificada antes, de que os pais do grupo de Altas Práticas, parecem envolver os filhos mais frequentemente em actividades de entretenimento, nomeadamente a leitura de histórias. Esta actividade tem sido considerada como uma experiência de literacia informal que promove o desenvolvimento da literacia emergente, desenvolvimento da linguagem e as competências iniciais de leitura, atitudes (e.g., Mata, 2006; Saracho, 2000; Sénéchal & Young, 2008). A leitura de histórias poderá assim, ter um impacto em diferentes aspectos quer de âmbito mais cognitivo e aprendizagem quer de âmbito mais afectivo e que se prende com componentes mais motivacionais. Assim, mais uma vez a compreensão quer das práticas dos pais quer das suas crenças, poderá permitir a facilitação deste processo proporcionando oportunidades de ajustamento das suas crenças e expectativas e gradualmente conduzindo a uma diversificação de estratégias e actividades desenvolvidas em ambiente familiar e que reflectam as vivências das famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre os contributos deste estudo salientamos o facto de os nossos resultados realçarem a importâncias das variáveis parentais e as suas relações. Parece-nos importante continuar a considerar as crenças e as práticas dos pais para melhor compreender a literacia familiar, uma vez que as práticas de literacia se fundamentam nas ideias implícitas que os pais têm sobre a leitura e escrita. Tal como Lynch et al. (2006, p. 2) afirmam *“parents' beliefs may shed light on the types of literacy activities parents engage in with their pre-school age children, and hence our knowledge about the literacy young children bring to school”*.

Outro contributo do nosso estudo, relativo à caracterização das crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita, prende-se com a elaboração de instrumentos que nos permitiram complexificar a sua análise ao considerarmos de forma diferenciada tantos as crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita como sobre a importância do papel dos pais neste processo de aprendizagem. Parece-nos que esta foi uma mais-valia, pois a clarificação do que os pais pensam ser o seu papel poderá ajudar na escolha de estratégias e acções mais adequadas de modo a potenciar a sua participação.

Contudo a caracterização quer das práticas quer das crenças através da utilização de questionários e medidas de auto-relato, como é usualmente feita, poderá não permitir uma visão muito clara do que se faz pois este tipo de instrumentos além de serem muito sensíveis a respostas no sentido da deseabilidade social não permitem uma observação directa do que se passa na realidade. Desta forma, será importante, em estudos futuros, usar em paralelo outro tipo de instrumentos que permitam caracterizar a realidade das famílias (e.g., observação directa do ambiente familiar, das interacções entre pais e filhos; recolhas com outros intervenientes).

No que diz respeito às implicações deste estudo, parece-nos pertinente realçar a sua importância no âmbito da parceria escola/família e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos jardins de infância.

Sobre a relevância da colaboração entre Escola-Família, Lynch (2007) realça não só a importância dos educadores conhecerem as práticas de literacia familiar como também as crenças dos pais, de modo a poderem usar estratégias e ações sustentadas nas características específicas dos seus ambientes culturais e sociais e se tornarem mais eficazes na sua ação. Neste sentido, a comunicação entre pais e educadores torna-se um factor muito importante na aquisição e desenvolvimento da literacia das crianças pois é uma via fundamental para se conseguir estabelecer uma ligação entre a literacia familiar e o trabalho desenvolvido na escola. Segundo Bingham (2007) os pais devem ser percepcionados pela escola como parceiros da educação e os professores deveriam criar uma relação com os pais de forma a dar continuidade e promover o desenvolvimento da literacia das crianças. Sobre este aspecto, Mata (2010) refere que o desafio que se coloca aos técnicos passa por incluir a participação e colaboração dos pais de uma forma integrada, valorizando as práticas de literacia familiar reais e promovendo a intencionalidade dos pais na exploração, em conjunto com os filhos, dessas práticas.

A compreensão das formas de pensar e de fazer das famílias permitirá a valorização e respeito pela(s) literacia(s) familiar(es), bem como pelas especificidades de cada família no processo de utilização da linguagem escrita. Deste modo, as intervenções poderão centrar-se nas forças de cada família e não na uniformização de práticas de literacia, que muitas vezes não fazem sentido ou introduzem desconforto nas interacções dos pais com os filhos em torno da literacia.

REFERÊNCIAS

- Alves Martins, M (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos*, 8, 53-70.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- 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.
- Chauveau, G., Rogovas-Chaveau, E. (2001). Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. In G. Chauveau (Ed.), *Comprendre l'enfant apprenti lecture. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 32-43). Paris: RETZ.
- DeBaryshe, B. (1995). Maternal beliefs system: Linchpin in the home reading process. *Journal Applied Development Psychology*, 16, 1-20.
- DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- 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.
- Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K. & Sandler, J. (2007). Parents' motivations for involvement and children's education: An empirical test of a theoretical model of parent involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215-228.
- 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.

- Kassow, D. (2006). Parent-child shared book reading – Quality *versus* quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute*, 1(1), 1-9.
- Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 20, 361-398.
- Lynch, J. (2007). Learning about literacy: Social factors and reading acquisition. *Encyclopedia of language and literacy development* (pp. 1-9). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parent's beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.
- Mata, L. (1999). Literacia – O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 17(1), 65-77.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, 22(1), 95-108.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar – Ambiente e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2010). Literacia familiar: Diversidade, desafios e princípios orientadores. In. L. Salgado (Coord.), *A educação de adultos: Uma dupla oportunidade na família* (pp. 51-58). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- 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.
- Moreira, M., & Ribeiro, I. (2009). Envolvimento parental na génese do desenvolvimento da literacia. In I. Ribeiro & L. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 43-74). Coimbra: Almedina.
- Norman, R. (2007). *Do parents' literacy beliefs and home literacy experiences relate to children's literacy skills?* Dissertation for Master of Education. Brigham Young University: Department of Teacher Education.
- Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para a obtenção do Grau de Doutor em Psicologia.
- 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.
- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 97-117.
- Saracho, O. (2000). Literacy development in the family context. *Early Child Development and Care*, 165, 107-114.
- 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. *Scientific studies of reading*, 10(1), 59-87.
- 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.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect on family literacy interventions on children's acquisition of reading from Kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-28.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B., & Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy – The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460.
- Serpel, R., Sonnenschein, S., Baker, L., & Ganapathy, H. (2002). Intimate culture of families in the early socialization of literacy. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 391-405.

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.

In this research we have two main aims: to understand and characterize the parents' beliefs about literacy learning and about their role in this process; to analyze the relationships between different beliefs and also between beliefs and family literacy practices and literacy home environments. In this study participated 198 parents of children attending the last year of preschool. For data collection we used a questionnaire that included the characterization of four different components: (1) family literacy practices, (2) beliefs about literacy learning process, (3) beliefs about the role of parents in literacy learning; (4) literacy environments. The results allowed us to identify different frequencies for different kinds of literacy practices: teaching and training practices were the most frequent, followed by entertainment practices and, lastly, the day-to-day. In what concerns beliefs, we found that parents value their role in various aspects (reading stories, teaching practices and contextualized). A cluster analysis allowed the identification of three groups of parents with different characteristics both in literacy practices and in beliefs. We could not conclude on the existence of a linear association between beliefs and practices because parents into distinct groups had similar conceptions in certain aspects. However, each group had some peculiarities that allowed us a deeper understanding of the relationships between beliefs and family literacy practices. Regarding the implications of this study, they are discussed concerning the school-family partnership and the pre-school education literacy practices.

Key-words: Family literacy, Parents' beliefs, Pre-school.