

[115]

LITERACIA FAMILIAR: RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS, AMBIENTE E PRÁTICAS DOS PAIS

Patrícia Pacheco¹ e Lourdes Mata²

¹ Escola Superior de Educação de Torres Novas | Unidade de Investigação de Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação

² ISPA - Instituto Universitário | Unidade de Investigação de Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação

[Resumo] O conhecimento das crenças dos pais sobre literacia poderá constituir uma variável crítica no âmbito da literacia familiar, uma vez que estas parecem influenciar e orientar as práticas de literacia que os pais desenvolvem junto dos filhos (Bingham, 2007; DeBaryshe et al. 2000; Lynch, 2006, Norman, 2007; Weigel, Martin & Bennet, 2006). Lynch (2006) sugere que pais com crenças tecnicistas envolvem-se mais em actividades de ensino mais directo e formal, do que pais com crenças holísticas que orientam as práticas para uma perspectiva da literacia emergente, enfatizando as vertentes funcional e lúdica da leitura e escrita. Norman (2007) refere que a relação entre crenças e tipo de práticas desenvolvidas pelos pais não é tão linear e que deverá ser esclarecida noutras investigações. Os pais utilizam a combinação das duas perspectivas (holísticas e tecnicistas), uma vez que acreditam que a literacia não é aprendida de forma isolada, mas mediada através de várias actividades. Neste sentido, parece que as duas perspectivas não são mutuamente exclusivas e que são ambas valorizadas pelos pais. Com o objectivo de compreender a relação entre crenças, práticas dos pais e ambiente de literacia familiar realizámos um estudo que contou com a participação de 198 pais com filhos a frequentar o último ano do pré-escolar. Em termos metodológicos foram utilizados dois instrumentos; um, elaborado a partir dos trabalhos de Lynch, (2006) e Bingham (2007) que permitiu diferenciar três tipos de crenças (papéis – práticas holísticas, papéis- leitura de histórias e papéis tecnicista) outro, adaptado de Mata

Introdução

O paradigma da literacia emergente é consonante com uma perspectiva da aquisição da literacia como um processo de desenvolvimento que começa desde o nascimento (Vernon-Feagans, Head-Reeves & Kainz, 2004). Como tal, este processo é considerado um processo social e cultural onde a criança desenvolve os seus padrões de linguagem e conceitos de literacia, competências e conhecimentos na interacção com os outros, observando as pessoas no seu ambiente e imitando comportamentos de literacia. A família, mais precisamente os pais, assumem um papel vital no quadro da literacia emergente.

Actualmente, os estudos de literacia familiar procuram compreender a relação de alguns aspectos demográficos dos pais e características gerais da família, como o nível de escolaridade, o estatuto sociocultural, o tipo de crenças que os pais têm sobre aprendizagem da leitura e escrita, os elementos que influenciam o tipo de práticas que os pais desenvolvem, ou a diversidade de ambiente(s) de literacia familiar (Bingham, 2007; DeBaryshe, 1995; DeBaryshe et al. 2000; Lynch, 2006; Norman, 2007).

O estudo de DeBaryshe et al. (2000) mostra que as crenças dos pais reflectem o tipo de experiências familiares e refere também que o nível de literacia dos pais aparece como um aspecto relevante. Lynch (2006) apontam para a existência

de uma associação significativa entre as crenças e nível de literacia dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita e a importância do seu papel neste processo. Nomeadamente, os pais que completaram o ensino pós-secundário apresentam crenças mais holísticas sobre como é que a criança aprende a ler e a escrever do que os pais que não completaram o ensino pós-secundário. Por outras palavras, pais com um nível de literacia mais elevado tendem a acreditar que a literacia emergente começa na família, assumindo os pais um papel relevante junto dos filhos no desenvolvimento de práticas mais funcionais ou práticas dia-a-dia (Mata, 2002, 2006; Mata & Pacheco, 2009) (e.g. escrever receitas culinárias) e práticas mais lúdicas de leitura e escrita ou práticas de entretenimento (Mata, 2002, 2006; Lourenço, 2007; Mata & Pacheco, 2009) onde a leitura de histórias parece ter um papel relevante.

No seguimento dos estudos referidos, os trabalhos de Bingham (2007) e Norman (2007) apontam para a existência de uma relação entre as crenças dos pais, as práticas de literacia familiar, e por consequência, a sua influência no desenvolvimento da literacia emergente das crianças. Bingham (2007) refere que mães com crenças facilitadoras, ou seja, com crenças mais holísticas (Lynch, 2006) são consistentes com o modelo de literacia emergente, desenvolvem práticas educacionais que promovem experiências frequentes de leitura nas crianças. São mães que durante a leitura

(2002, 2006) que caracterizou três tipos de práticas (*dia-a-dia, entretenimento e treino*) e alguns aspectos do ambiente de literacia familiar. Os resultados do nosso estudo sugerem que as crenças que os pais têm sobre a importância do seu papel no processo de aprendizagem da leitura e escrita têm um impacto mais directo e positivo nos diferentes tipos de práticas de literacia familiar. Em concordância com o estudo de Norman (2007), constatámos ainda que os pais com crenças holísticas desenvolvem os três tipos de práticas. Ao contrário, os pais com crenças - *papel tecnicista* não revelam associação com nenhum tipo de práticas analisado. Relativamente ao ambiente de literacia familiar, os pais com crenças mais holísticas começam mais cedo a ler e a escrever junto dos filhos, bem como utilizam mais tempo para a leitura e escrita.

utilizam estratégias orientadas para a discussão com a criança.

O estudo de Weigel, Martin e Bennet (2006) acrescenta que mães ditas facilitadoras evidenciam o gosto de ler aos filhos e apresentam maior frequência na observação de actividades de escrita em casa. Por outro lado, aspectos como os minutos que despendem para a leitura, o gosto do cônjuge pela leitura, e ver televisão, as diferenças não se revelaram significativas entre os grupos de mães. Os autores referem ainda que as mães com crenças facilitadoras apresentam mais actividades ligadas à linguagem (*e.g.*, falar sobre imagens, cantar ou contar histórias) face às mães com crenças convencionais, ou seja, mães com ideias mais tecnicistas e formais, que valorizam as práticas de treino (Mata, 2002, 2006; Mata & Pacheco, 2009) como estratégias de aprender a ler e a escrever. No entanto, o estudo de Weigel, Martin e Bennet (2006) refere não existirem diferenças significativas entre mães facilitadoras e mais ditas convencionais, quando se relaciona esta variável a idade de início da leitura para os filhos, o número de livros infantis existentes em casa e as idas à biblioteca.

Para Weigel, Martin e Bennet (2006), apesar de existirem alguns aspectos ainda pouco claros ou que não diferenciam significativamente mães com crenças distintas, parecem existir estilos parentais diferenciados. Um estilo parental onde estão subjacentes crenças ditas facilitadoras ou holísticas, 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; e um estilo parental, dito convencional ou tecnicista, em que os pais não apresentam tão positiva acerca da leitura, não proporcionando uma atmosfera de interesse e entusiasmo pela literacia, criando menos envolvimento em actividades de literacia.

Além da relação entre crenças e práticas dos pais, existem outras investigações que apontam para a importância da caracterização do ambiente de literacia familiar (Mata, 2002, 2006; Kassow, 2006; Saracho, 2002, 2007). Kassow (2006) afirma que 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. A diversidade e acessibilidade desses materiais existentes em casa podem constituir também indicadores para caracterizar o(s) ambiente(s) familiar(es), uma vez que o ambiente de literacia familiar influencia as interações, as explorações e comportamentos de literacia da criança, contribuindo para a compreensão da diversidade de práticas que os pais desenvolvem (Wasik & Hendrickson, 2004).

Objectivos

Temos como objectivo deste estudo compreender a relação entre as crenças dos pais sobre o seu papel na aprendizagem da leitura e escrita e as suas práticas e ambiente de literacia familiar.

Método

Participantes

O estudo foi desenvolvido com 198 pais de crianças a frequentar o último ano do pré-escolar, sendo o seu estatuto sociocultural diferenciado.

Instrumento

Relativamente à caracterização das crenças dos pais, o instrumento utilizado foi elaborado a partir das propostas de duas investigações (Lynch, 2006; Bingham, 2007) que analisam as crenças que os pais têm sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita dos seus filhos. O instrumento contou com um conjunto de itens que remetem para crenças mais holísticas e para crenças tecnicistas. Quanto ao posicionamento das respostas, os pais tinham que manifestar o seu grau de concordância numa escala de 6 pontos (desde o “*Discordo Completamente*” ao “*Concordo Completamente*”).

A análise factorial deste instrumento permitiu distinguir as crenças em três dimensões, nomeadamente: *papel – práticas holísticas*, constituído por 5 itens (*e.g.* É importante que os pais leiam e escrevam à frente da criança); *papel – leitura de histórias* com 5 itens (*e.g.*, É importante que os pais encorajem os filhos a ajuda-los a contar as histórias) e *papel tecnicista*, igualmente com 5 itens (*e.g.*, É importante que os pais ajudem

os filhos a copiar letras, palavras e frases curtas). A percentagem de variância explicada pelos três factores foi de 63,21%.

Ainda sobre o referido instrumento, os valores de consistência interna foram satisfatórios, uma vez que a dimensão *papel – práticas holísticas* obteve um *Alfa* de Cronbach de .825, a dimensão *papel tecnicista* um *Alfa* de .861 e a dimensão *papel – leitura de histórias* um *Alfa* de .767. Em relação à correlação entre itens o valor do KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) foi de 0.84, considerando-se o valor também satisfatório.

Em relação à caracterização das práticas dos pais e do ambiente de literacia familiar utilizámos uma adaptação do questionário de Mata (2002, 2006) testada e aplicada em estudos posteriores (Fernandes, 2006; Lourenço, 2007; Mata & Pacheco 2009). Nestes estudos, as práticas foram caracterizados em três tipos: *Práticas de Leitura e Escrita realizadas no Dia-a-Dia*, que englobam actividades que são desenvolvidas e integradas nas rotinas familiares; *Práticas de Leitura e Escrita de Entretenimento*, que englobam actividades desenvolvidas nos momentos de lazer e na ocupação de tempos livres; *Práticas de Leitura e Escrita de Treino*, que englobam actividades direccionadas para o ensino ou treino de competências. A consistência interna dos itens revelou ser satisfatória, uma vez que as práticas do dia-a-dia obtiveram um *Alfa* de Cronbach de .859, as práticas de entretenimento um *Alfa* de .748 e as

práticas de treino um *Alfa* de .910.

Para caracterizar o ambiente de literacia foram englobadas questões *relacionadas com o tempo de Leitura e Escrita e questões relacionadas com os Materiais de Leitura e Escrita existentes em casa e a sua acessibilidade* (Mata, 2002, 2006).

Resultados

Em relação às crenças dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita podemos verificar que as dimensões holísticas apresentam médias mais elevadas, próximas do valor máximo (6 pontos), nomeadamente 5.62 na dimensão *papel – leitura de histórias* e 5.20 no *papel – práticas holísticas*. Com uma média inferior (4.81) surge a dimensão tecnicista.

De forma a verificar se as diferenças entre as três dimensões eram significativas, comparámo-las duas a duas utilizando o Teste *t-student* para amostras emparelhadas. Constatámos que as diferenças são estatisticamente significativas (*papel – práticas holísticas/ papel - leitura de histórias* $t(194)=-9,12$, $p<.000$; *papel – leitura de histórias/ papel tecnicista* $t(197)=-12,57$, $p<.000$; *papel – práticas holísticas / papel – tecnicista* $t(197)=-6,29$, $p<.000$).

Podemos afirmar que os pais acreditam que têm um papel importante na aprendizagem da leitura e escrita dos filhos, nomeadamente ao

nível da leitura de histórias e do desenvolvimento de actividades que promovam a literacia emergente. No entanto, apesar de os pais valorizarem este tipo de concepções, também têm a ideia que o seu papel deve estar ligado a actividades de ensino e treino de competências (vertente mais tecnicista), uma vez que estas ideias assumem um valor superior ao valor médio da escala de resposta.

Um outro aspecto analisado diz respeito à relação entre as crenças dos pais (práticas holísticas, leitura de histórias e tecnicistas) e o tipo de práticas desenvolvidas pelos pais (dia-a-dia, entretenimento e treino). A Tabela 2 mostra que os pais que acreditam que têm um papel mais orientado para uma perspectiva globalmente holística desenvolvem, de forma significativa, os três tipos de práticas considerados.

Verificamos que apenas existe uma associação positiva e significativa entre as crenças holísticas (*papel - práticas holísticas* e *papel - leitura de histórias*) com as práticas de literacia familiar. Assim, constatamos que os pais que acreditam que têm um papel importante nas práticas holísticas junto dos filhos apresentam uma associação positiva maior com as práticas de treino ($r=.326$), seguindo-se as práticas do dia-a-dia ($r=.246$) e, por último, as práticas de entretenimento ($r=.223$).

Os pais que consideram ter um papel importante na leitura de histórias apresentam uma associação positiva maior com as práticas de entretenimento ($r=.217$), depois com as práticas do

Tabela 1 – Respostas dos pais nas três dimensões relativas à importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita.

Dimensão	M	DP
Papel - tecnicista	4.81	0.96
Papel – práticas holísticas	5.20	0.73
Papel – leitura de histórias	5.62	0.49

(M, média; DP, desvio padrão)

Tabela 2 – Relação entre crenças dos pais e práticas de literacia familiar

		Práticas Dia-a-Dia	Práticas Entretenimento	Práticas Treino
Papel – práticas holísticas	r sig.	,246** ,001	,223** ,002	,326** ,000
Papel – leitura histórias	r sig.	,195** ,006	,217** ,002	,190** ,008
Papel - tecnicista	r sig.	-,065 ,367	-,028 ,695	,132 ,065

dia-a-dia ($r=.195$) e, finalmente, com as práticas de treino ($r=.190$).

Em relação aos pais que consideram ter um papel mais orientado para uma perspectiva tecnicista da aprendizagem da leitura e escrita, constatamos que não existe uma associação positiva com os três tipos de práticas, sendo que a correlação aparece negativa com as práticas do dia-a-dia e com as práticas de entretenimento.

Por último, foi analisada a relação entre as crenças dos pais e o ambiente de literacia familiar. Como podemos verificar na Tabela 3, são os pais com crenças mais holísticas, nomeadamente ligadas à leitura de histórias, que começam a ler e escrever mais cedo com os seus filhos. Por outro lado, os pais com crenças tecnicistas iniciam as práticas de leitura e escrita mais tarde.

Em relação ao tempo utilizado pelos pais para ler e escrever junto dos filhos, destacam-se os pais com *papel – leitura de histórias*, sendo os únicos a revelar uma associação positiva e significativa com esta variável. No entanto, quanto ao tempo que os pais utilizam para a escrita com os seus filhos, a associação é positiva e significativa para todos os pais, independentemente do tipo de crenças. Especificamente são os pais com *papel – práticas holísticas* que mais tempo despendem com a escrita ($r=.290$, $p<.000$), seguidamente os

pais com *papel – leitura de histórias* ($r=.203$, $p<.005$) e, por último, os pais com *papel tecnicista* ($r=.170$, $p<.005$).

Por último, relativamente aos livros, observamos que a compra de livros apenas assume uma associação positiva e significativa com os pais com *papel – práticas holísticas*. A quantidade de livros existentes em casa e a compra de livros, apesar de revelar uma associação positiva com as crenças holísticas (práticas e leitura de histórias), tal não é significativa. No entanto, a associação surge como negativa e significativa com as crenças tecnicistas. Podemos afirmar que o contacto com o livro (quantidade e compra) poderá ser um aspecto do ambiente de literacia familiar que diferencia os pais com crenças mais holísticas ou mais tecnicistas.

Discussão e Conclusões

Retomando o nosso objectivo de estudo que se prende com a compreensão da relação entre as crenças dos pais sobre o seu papel na aprendizagem da leitura e escrita, as práticas e ambiente de literacia familiar, realçamos que as crenças parecem ter um papel relevante, orientando os pais para diferentes tipos de práticas. Os nossos resultados vão ao encontro de algumas investigações (e.g. Lynch, 2006, Bingham, 2006), na medida que os pais com crenças mais

holísticas, ou seja, consistentes com uma perspectiva da literacia emergente desenvolvem mais práticas do dia-a-dia e de entretenimento. O facto de os pais com crenças holísticas desenvolverem também práticas de treino, ou seja, práticas mais orientadas para os aspectos convencionais e formais da leitura e escrita vai ao encontro da perspectiva de Norman (2007). A autora refere que é comum os pais utilizarem a combinação das duas perspectivas (holísticas e tecnicistas), uma vez que acreditam que a literacia não é aprendida de forma isolada, mas mediada através de várias actividades.

No estudo de Weigel, Martin e Bennet (2006) foi referida a existência de alguns aspectos ainda pouco claros ou que não diferenciavam significativamente mães com crenças distintas, nomeadamente a nível da idade de início da leitura. No entanto o nosso estudo esclarece e evidencia que os pais com crenças holísticas começam mais cedo a ler para os filhos do que os pais com crenças ditas tecnicistas. Os nossos resultados reforçam ainda a ideia que são os pais com crenças holísticas, nomeadamente mais orientados para a leitura de histórias, que despendem mais tempo para a leitura junto dos seus filhos (Weigel, Martin & Bennet, 2006).

Um aspecto que não foi analisado neste estudo prende-se com o facto de não ter sido considerado o nível de

Tabela 3 – Relação entre ambiente de literacia familiar e crenças dos pais

Ambiente de literacia familiar (Tempo de leitura e escrita e Materiais)		Papel – leitura histórias	Papel – práticas holísticas	Papel tecnicistas
Idade de início da leitura	r	-.175*	-.010	.216**
	sig.	.015	.888	.002
Idade de início da escrita	r	-.225**	-.152*	-.055
	sig.	.002	.035	.449
Tempo utilizado para a leitura.	r	.219**	.010	-.059
	sig.	.002	.887	.412
Tempo utilizado para a escrita.	r	.203*	.290**	.170*
	sig.	.005	.000	.018
Livros preferidos pelas crianças	r	.112	.143*	.135
	sig.	.120	.046	.059
Quantidade de livros para adultos.	r	.069	-.063	-.270**
	sig.	.337	.384	.000
Compra de livros.	r	.064	.069	-.160*
	sig.	.374	.342	.027

Legenda: ** significativo para $p<.001$; * significativo para $p<.005$

literacia dos pais como uma variável relevante. Esta tem sido discutida e realçada quando se analisa o tipo de crenças dos pais sobre o seu papel na aprendizagem da leitura e escrita, assim como a diversidade de práticas desenvolvidas pelos pais (DeBaryshe, 2000; Lynch, 2006; Norman, 2007). Neste sentido, sugerimos para futuras investigações a análise desta variável de natureza cultural que poderá ajudar a compreender as relações complexas que se estabelecem no âmbito da literacia familiar.

Referências Bibliográficas

- Bingham, G. (2007). Maternal literacy beliefs and de quality of mother-child bookreading interactions: associations with children's early literacy development, *Early Education and Development*, 18 (1), 23-49.
- 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). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: implications for children's reading and writing, *Early Child Development and Care*, 160, 119-131
- Lynch, J. (2006). Parent's beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors, *Reading Psychology*, 27, 1-20.
- Lourenço, C. (2007). Relação entre o tipo de práticas de literacia familiar e os conhecimentos das crianças em idade pré-escolar sobre linguagem escrita. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Kassow, D. (2006). Environmental Print Awareness in Young Children, *Talaris Research Institute*, 1 (3), 1-8.
- Mata, L. (2002). Literacia familiar - caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do
- Minho Mata, L. (2006). Literacia familiar – 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-*
- Norman, R. (2007). Do parents' literacy beliefs and home literacy experiences relate to children's literacy skills? Master of Education - Department of Teacher Education of Brigham Young University.
- Saracho, O (2002). Family Literacy: Exploring Family Practices. *Early Child Development and Care*, 72(2), 113-122
- Saracho, O. (2007). Hispanic families as facilitators of their children's literacy development, *Journal of Hispanic Higher Education*, 6, 103-117.
- Vernon-Feagans, L.; Head-Reeves, D. & Kainz, K. (2004). An ecocultural perspective on early literacy: avoiding the perils of school for nonmainstream children. In. B.
- Wasik (ed.), *Handbook of family literacy* (pp.427-448). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wasik, B. & Hendrickson, J. (2004b). Family literacy practices. In Stone, E.; Silliman, E., Ehren, B. & Apel, K. (Ed.), *Handbook of Language and Literacy* (pp. 154- 174). New York: Guilford Press.
- Weigel, D.; Martin, S. & Bennett, K. (2006) Contributions of the home literacy environment to preschool-age children's emerging literacy and language skills, *Early Child Development and Care*, 176 (3/4), 357-378.