



UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Influência das crenças e práticas da literacia familiar, no desenvolvimento da literacia em crianças do 1º ano de escolaridade

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação**.

Filipa Dias Gonçalves

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

OUTUBRO 2019



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Influência das crenças e práticas da literacia familiar,
no desenvolvimento da literacia em crianças do 1º ano
de escolaridade

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação**.

Filipa Dias Gonçalves

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Ângela Sá
Azevedo**

Índice

Resumo.....	7
1. Introdução.....	9
2. Caracterização do conceito de literacia.....	11
2.1. Literacia.....	11
2.2. Literacia emergente.....	12
2.3. Literacia familiar.....	13
2.3.1. Práticas de literacia familiar.....	14
2.3.2. Crenças estabelecidas pelos pais sobre literacia.....	16
2.3.3. Competências linguísticas da criança.....	19
3. Estudo Empírico.....	20
3.1. Metodologia.....	20
3.2. Objetivos.....	21
3.3. Hipóteses.....	21
3.4. Questões de investigação.....	22
3.5. Caracterização da amostra.....	22
3.6. Instrumentos.....	24
3.6.1. Teste de Identificação de Competências Linguísticas.....	25
3.6.2. Questionário sobre práticas de literacia familiar.....	25
3.6.3. Questionário de crenças dos progenitores sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita.....	26
3.6.4. Questionário sociodemográfico.....	27
3.7. Procedimentos.....	27
3.8. Análise de dados.....	27
4. Resultados.....	28
4.1. Análise descritiva.....	28
4.2. Práticas de literacia familiar, crenças parentais sobre a literacia e competências linguísticas da criança em função de variáveis sociodemográficas.....	29
4.3. Relação entre as práticas de literacia familiar e crenças parentais sobre a literacia.....	35
4.4. Relação entre as crenças de literacia e as competências linguísticas da criança....	36
5. Discussão.....	38
Conclusão.....	42

Referências bibliográficas..... 44

Índice de tabelas

Tabela 1- Medidas descritivas de variáveis sociodemográficas da criança.....	21
Tabela 2- Medidas descritivas de variáveis sociodemográficas parentais.....	24
Tabela 3- Medidas descritivas relativas às praticas de literacia familiar, crenças parentais sobre a literacia e competências linguísticas da criança.....	29
Tabela 4- Diferenças ao nível das praticas de literacia familiar em função do género da criança.....	30
Tabela 5- Diferenças ao nível crenças parentais sobre a literacia em função do género da criança.....	30
Tabela 6- Diferenças ao nível competências linguísticas da criança em função do género da criança.....	31
Tabela 7- Diferenças ao nível das práticas de literacia familiar em função do tipo de ensino que a criança frequenta.....	31
Tabela 8- Diferenças ao nível crenças parentais sobre a literacia em função do tipo de ensino que a criança frequenta.....	32
Tabela 9- Diferenças ao nível competências linguísticas da criança em função do tipo de ensino que a criança frequenta.....	32
Tabela 10- Diferenças ao nível das praticas de literacia familiar em função da existência de irmãos.....	33
Tabela 11- Diferenças ao nível crenças parentais sobre a literacia em função da existência de irmãos.....	33
Tabela 12- Diferenças ao nível competências linguísticas da criança em função da existência de irmãos.....	34
Tabela 13- Correlação entre as práticas de literacia familiar, as crenças parentais sobre a literacia e as competências linguísticas da criança e a escolaridade da mãe e do pai.....	35
Tabela 14- Correlação entre as práticas de literacia familiar e crenças parentais sobre a literacia.....	36
Tabela 15- Correlação entre as práticas de literacia familiar e as competências linguísticas da criança.....	36
Tabela 16- Correlação entre as crenças parentais sobre a literacia e as competências linguísticas da criança.....	37

Índice de anexos

Anexo 1- Questionário sobre práticas de literacia familiar

Anexo 2- Questionário de crenças dos progenitores sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita

Anexo 3- Questionário Sociodemográfico

Anexo 4- Consentimento informado

Resumo

O presente estudo teve como objetivo principal perceber de que forma as crenças e práticas de literacia familiar, influenciam o desenvolvimento da literacia em crianças do 1º ano do 1º ciclo de escolaridade. Para alcançar este objetivo, realizou-se um estudo quantitativo, do tipo correlacional transversal, com uma amostra constituída por 45 crianças do 1º ano de escolaridade e os seus pais (45 mães e 41 pais. Para avaliar as competências linguísticas das crianças foi utilizado o *Teste de Identificação de Competências Linguísticas* (T.I.C.L.; Viana, 2004). O *Questionário sobre práticas de literacia Familiar* (Mata, 2002) e o *Questionário de crenças dos progenitores sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita* (Mata, 2002) foram utilizados para avaliar as práticas e as crenças de literacia familiar, respetivamente. Foi também utilizado um *Questionário Sociodemográfico*.

Os resultados deste estudo indicam que variáveis sociodemográficas da criança, como o género e o tipo de ensino frequentado, estavam relacionadas com as práticas de literacia familiar, crenças parentais sobre a literacia e competências linguísticas da criança. Foram ainda encontradas diferenças significativas nas crenças parentais em função da existência de irmãos, e uma relação entre a escolaridade materna e as práticas de literacia familiar. As crenças parentais mostraram ainda estar negativamente relacionadas com as competências linguísticas da criança. Este estudo veio contribuir para a literatura existente sobre este tema, considerando tanto as crenças parentais como as suas práticas de literacia familiar, sugerindo que se tratam de construtos distintos, não necessariamente relacionados.

Palavras-chave: Práticas de literacia familiar; Crenças; Competências Linguísticas; Literacia familiar.

Abstract

The main aim of this study was to understand how the beliefs and practices of family literacy influence the development of literacy in children of the first year of the first cycle of education. To achieve this objective, a quantitative cross-sectional correlational study was conducted, with a sample of 45 first-grade children and their parents (45 mothers and 41 fathers). To assess children's language skills, the *Teste de Identificação de Competências Linguísticas* (T.I.C.L.; Viana, 2004) was used. The *Questionário sobre práticas de literacia Familiar* (Mata, 2002) and the *Questionário de crenças dos progenitores sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita* (Mata, 2002) were used to assess practices and beliefs regarding family literacy. In addition, a *Sociodemographic Questionnaire* was used.

The results of this study showed that children's sociodemographic variables, such as gender and type of education attended, were related to family literacy practices, parental beliefs about children's literacy, and children's language skills. Significant differences in parental beliefs were also found, according to the existence of siblings, and a relationship between maternal education and family literacy practices. A Parents' beliefs were also negatively related with children's language skills. This study came to contribute to the existing literature about this theme, considering both parents' beliefs and their practices of family literacy, suggesting that these are distinct constructs, not necessarily related.

Key-words: Practices of family literacy; Beliefs; Linguistic competences; Family literacy.

1. Introdução

As crianças desenvolvem-se ao longo do seu crescimento, de uma forma ativa, e o mesmo acontece em relação à leitura e escrita. Este desenvolvimento deve-se, em grande parte, ao facto de desde muito cedo, a criança ter contacto com ambientes de Literacia (Alves & Farinha, 2006), sendo que a própria perspectiva acerca do conceito de Literacia tem vindo a ser alterada ao longo dos anos (Alves, 2015; Vilhena, 2014). Se antigamente o contacto com a leitura e a escrita só era formalizado no início da escolaridade formal, hoje a investigação leva-nos a crer que o percurso académico das crianças é condicionado pelas experiências e as oportunidades de contacto, com a leitura e a escrita, antes da entrada no 1.º ciclo do ensino básico (Alves, 2015; Carvalho & Sousa, 2011; Martins, Albuquerque, Salvador, & Silva, 2015; Mata, 2006; Pacheco, 2012; Sénèchal, 2006; Viana, 2007; Vilhena, 2014).

Salienta-se assim a importância das experiências informais. Através das suas experiências informais, a criança observa a escrita que a rodeia, e ela própria passa a constituir um parceiro ativo, nas interações que estabelece com os adultos e com os seus pares (Pacheco, 2012). Quando se caracteriza a aquisição e o desenvolvimento da literacia emergente, o contexto familiar surge assim como um contexto relevante e importante na apropriação que a criança faz deste tipo de conhecimentos (Alves, 2015; Mata, 2002; Pacheco, 2012).

A literacia familiar vem dar ênfase ao modo como os pais focam as competências de leitura e escrita nas suas rotinas diárias, nas atividades que desenvolvem junto dos filhos, e na forma como favorecem o contacto e a acessibilidade com os diversos suportes e materiais de escrita. No entanto, no âmbito das investigações sobre literacia familiar, é unânime que existe uma diversidade de práticas e de ambientes, revelando assim que as famílias se diferenciam no modo como usam a literacia (Pacheco, 2012). Esta diversidade de práticas utilizadas pode também estar relacionada com o meio socioeconómico em que a família vive, pois nos meios socioeconómicos mais desfavorecidos os níveis de literacia são ainda muito baixos, uma vez que as experiências literárias a que estas crianças têm acesso são de menor qualidade, comparativamente a outros meios sócio económicos (Alves, 2015; Pacheco, 2012).

Desta forma, sendo o envolvimento dos pais um fator essencial para a promoção da literacia, é importante perceber como e o quando os pais se envolvem no desenvolvimento literário, bem como na vida escolar dos seus filhos.

Percebe-se então que cada família apresenta determinadas crenças e valores, que decorrem de um determinado contexto social e cultural, e que regulam e dirigem o desenvolvimento das suas práticas de literacia familiar (Pacheco, 2012). Ou seja, as crenças que os pais têm sobre a aprendizagem da leitura e escrita, e sobre o seu papel nessa aprendizagem, são relevantes para compreender as suas práticas e as características dos diversos ambientes de literacia familiar.

Assim, após a análise da literatura, podemos concluir que, para além da aquisição das competências linguísticas, o envolvimento das crianças em situações de escrita e leitura, antes do ensino formal, resulta numa evolução do seu pensamento, no âmbito das características do código escrito, desenvolvendo assim as suas competências de literacia. Ainda assim, o seu envolvimento e recetividade à aprendizagem dependem da mediação que os adultos fazem entre as crianças e as práticas que exercem (Martins, Mata & Silva, 2014).

Desta forma, o estudo da literacia familiar, das suas práticas e crenças e a influência que esta tem no desenvolvimento da literacia das crianças, parece relevante, uma vez que estudos feitos anteriormente indicam a necessidade de desenvolver trabalhos mais alargados com variáveis como o conhecimento de letras, a consciência fonológica e as atitudes face à linguagem escrita (Mata & Pacheco, 2009). É importante também caminhar no sentido de incluir os pais, com o objetivo de perceber as suas crenças, práticas e atividades de literacia, no desenvolvimento da literacia dos seus filhos.

Assim, se no ambiente familiar são comuns um conjunto de práticas de literacia que, na maioria das vezes, são realizadas de modo intuitivo e não intencional, importa realçar e valorizar, pela ação do diálogo estabelecido com os pais, a qualidade das interações, criando rotinas que possibilitem a construção de hábitos associados aos livros e à leitura tornando, assim, os pais mais conscientes relativamente às práticas de literacia. Importa também que as crianças tenham contacto com os materiais escritos em todos os espaços que frequentam, aproveitando todas as situações do quotidiano.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, e com o intuito de compreender melhor os conceitos de literacia emergente e de literacia familiar, bem como as relações entre as variáveis que caracterizam a complexidade destes conceitos, este trabalho tem como principal objetivo perceber de que forma as crenças e práticas de literacia familiar, influenciam o desenvolvimento da literacia em crianças do 1º ano do 1º ciclo de escolaridade.

A primeira parte do trabalho corresponde à revisão da literatura, que é importante para fundamentar a nossa problemática, e começamos por definir os conceitos de literacia, literacia emergente e literacia familiar e, posteriormente, são caracterizadas as práticas de literacia familiar, as crenças estabelecidas pelos pais sobre literacia.

Em relação à parte metodológica deste trabalho, é iniciada com a apresentação dos objetivos e definição das hipóteses de estudo. De seguida, é caracterizada a amostra, bem como os instrumentos utilizados e o procedimento de recolha e tratamento de dados no estudo.

O quarto ponto do trabalho refere-se aos resultados. Este ponto tem início com a análise descritiva, sendo de seguida apresentados os resultados dos testes realizados no sentido de dar resposta aos objetivos específicos do trabalho.

O quinto ponto do trabalho diz respeito à discussão dos resultados obtidos, tendo em conta os estudos referidos na revisão de literatura.

O último ponto do trabalho diz respeito às considerações finais, onde são descritas as conclusões e as limitações do trabalho, mas também as reflexões sobre o contributo desta investigação para o tema.

2. Caracterização do conceito de literacia

Como referido, começamos por definir os conceitos de literacia, literacia emergente e literacia familiar. Posteriormente, inserido no contexto da literacia familiar, são caracterizadas as práticas de literacia familiar e as crenças estabelecidas pelos pais sobre literacia.

2.1. Literacia

A literacia tem sido conceptualizada como um processo contínuo, através do qual o ser humano se apropria de conhecimentos e competências específicos de uma cultura, relacionados com a leitura e a escrita, tornando-o mais competente para interagir com os outros e consigo próprio (Cruz, 2011).

Para Torres (2008, citado em Azevedo, 2011), a literacia é uma componente essencial da educação e corresponde a um direito básico da pessoa. Diz também respeito à capacidade de utilizar competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e cálculo, isto é, à capacidade de processamento de informação escrita na vida quotidiana. A conexão destes conhecimentos, capacidades e competências é transversal a todas as sociedades, pois a literacia refere-se a um conceito que incorpora processos de

transformação social e política que vão para além da aprendizagem e do domínio das técnicas de leitura e escrita. A literacia promove o progressivo desuso de categorizações dicotómicas, do tipo “analfabeto” e “alfabetização”, e a conceção de que as competências literárias de cada pessoa podem ser perspectivadas num *continuum*, e estão intimamente relacionadas com as exigências sociais, profissionais e pessoais com que a pessoa se confronta ao longo da vida.

A literacia é essencial na vida moderna, e constitui um requisito fundamental para os cidadãos de todas as idades, embora se inicie desde tenra idade. Atualmente, é uma exigência da própria democracia e condição de não exclusão da sociedade (Carvalho, Costa, & Sousa, 2011).

Esta importância deve-se à necessidade de aquisição, por parte dos cidadãos, de estratégias para a exploração da internet e das tecnologias emergentes, necessária para o crescimento pessoal, para as atividades de lazer e laborais. Se, há uma década atrás, a importância da literacia se prendia e fundamentava-se na preparação para o uso do livro e do papel, hoje em dia a aquisição da literacia inclui a capacidade de interagir com os materiais anteriormente descritos, mas também permite a compreensão e avaliação crítica de informação na internet, a utilização de um motor de busca para procurar informação e a comunicação (Azevedo, 2011).

Na sociedade atual, as competências de literacia de cada cidadão podem assim influenciar o desempenho da parentalidade; a consecução e manutenção de um emprego; o exercício de uma cidadania esclarecida e ativa; a proteção dos direitos enquanto consumidor; a promoção de práticas saudáveis; e o manuseamento e uso das novas tecnologias (Cruz, 2011).

No nosso país, a importância crescente atribuída à leitura e à escrita tem-se refletido na criação de respostas governamentais, que variam desde a atualização de conhecimentos dos docentes e educadores, à construção de manuais mais adaptados às novas realidades e desafios dos alunos, bem como à definição de metas esperadas para cada faixa etária ou ciclo de ensino (Cruz et al., 2014).

2.2. Literacia Emergente

A literacia emergente tem sido definida como englobando um conjunto de competências, atitudes e conhecimentos face à leitura e à escrita, que as crianças vão construindo antes de se iniciar a alfabetização (Alves, 2015; Martins, Albuquerque, Salvador, & Silva, 2015; Whitehurst & Lonigan, 1998, citado em Cruz, 2011).

Foi Marie Clay quem impulsionou as perspectivas de literacia emergente. Para esta autora, a aprendizagem da literacia é percebida de forma multidimensional e ocorre no ambiente natural da criança (contexto familiar e educacional) (Cruz, 2011). Este conceito veio substituir a ideia de que a criança só estava pronta a ler e a escrever no início do seu primeiro ciclo de escolaridade formal (Alves, 2015).

É a partir das interações com os seus pais e outros adultos que fazem parte da sua vida, bem como dos seus pares, que as crianças aprendem palavras, que depois utilizam para a aprendizagem de mais palavras, e para a construção de conceitos acerca das palavras e do mundo. Assim, a falta de exposição a experiências linguísticas estimulantes faz com que as crianças percam rapidamente a oportunidade de aprender palavras. É essencial, portanto, que nos primeiros anos sejam expostas a linguagem abundante nas suas rotinas diárias, e que sejam ajudadas neste processo através de atividades estruturadas, tais como a leitura partilhada, jogos de palavras e jogos de dramatização. Ainda no desenvolvimento da literacia, as crianças pequenas necessitam de escrever para aprenderem a leitura, necessitam de ler para aprenderem a escrita e necessitam de linguagem oral para aprender ambas (Alves, 2015; Cruz, 2011; Simões & Fonseca, 2015).

Assim, o desenvolvimento da literacia faz-se através da participação em experiências sociais e culturais que envolvam práticas de literacia diversas, bem como na forma como os pais, ou outros adultos próximos da criança, estimulam a sua atenção ou respondem às suas questões (Alves, 2015).

A investigação sobre o desenvolvimento das competências de literacia emergente tem contemplado o estudo da interação entre a criança e os seus contextos de vida, privilegiando os sistemas escolar e familiar. Estes são considerados contextos privilegiados para a promoção da literacia emergente (Cruz, 2011).

2.3. Literacia Familiar

A família influencia por isso, de modo determinante, o desenvolvimento literário das crianças (Cruz, 2011). Ainda antes do início do primeiro ano de escolaridade, as crianças questionam-se e colocam hipóteses conceptuais sobre a linguagem escrita, ainda que estas sejam ideias não convencionais sobre as funções e as propriedades da escrita e sobre o que esta representa (Martins, Mata, & Silva, 2014).

O meio familiar mostra-se relevante, no sentido de dar oportunidades às crianças, para que estas tenham contacto com artefactos de literacia (Cruz, 2011; DeBaryshe, Binder, & Buell, 2000; Pacheco & Mata, 2013). Neste sentido, o processo de

aprendizagem da linguagem escrita começa muito antes do ensino formal da leitura e da escrita, uma vez que os vários contextos onde a criança está inserida têm influência na sua aprendizagem (Alves, 2015; Martins et al., 2014; Sénèchal, 2006). Quando, no ambiente familiar, as crianças são envolvidas e podem observar atividades de literacia, exploram comportamentos de literacia, envolvem-se em atividades de prazer com a leitura e a escrita com os outros e beneficiam de estratégias de aprendizagem orientadas por outros membros da família, a sua aprendizagem da literacia é facilitada (DeBaryshe, Binder, & Buell, 2000; Pacheco & Mata, 2013). Segundo DeBaryshe e colaboradores (2000), existe uma ampla evidência de que a variação existente no que diz respeito ao acesso que a criança tem à literacia resulta em diferenças na linguagem e na leitura das mesmas, sendo que quanto maior a quantidade e qualidade de estímulos e de práticas de literacia pelas famílias, mais a facilidade rapidamente rapidez com que a criança adquire as competências de literacia necessárias.

A aprendizagem da literacia é, portanto, um processo socialmente determinado, uma vez que o processo de descoberta das funções e convenções da linguagem e da lógica que lhe está associada implicam a construção de significados partilhados, onde as crianças são motivadas através do apoio que lhes é dado pelos familiares (Martins et al., 2014).

2.3.1. Práticas de literacia familiar

Uma vez que as práticas de literacia familiar ocorrem inseridas num contexto social e cultural particular, é importante compreender de que forma as características familiares podem influenciar o desenvolvimento da literacia emergente (Pacheco & Mata, 2013). Deste modo, alguns autores prescrevem formas de atuação para os pais desenvolverem em casa com os filhos, que correspondem às práticas que utilizam, procurando organizá-las segundo alguma tipologia (Crawford & Zygouris-Coe, 2006). Relativamente às práticas de literacia familiar, estas podem ser classificadas em três tipos: as práticas de entretenimento, as práticas de dia-a-dia e as práticas de treino. As práticas de entretenimento são mais lúdicas, correspondem a atividades para ocupar o tempo de forma agradável, construtiva e interessante, por exemplo palavras cruzadas, a leitura de histórias ou leitura de regras de jogos. As práticas de dia-a-dia são atividades necessárias na organização e gestão das rotinas diárias das famílias, como a leitura de receitas ou a elaboração da lista de compras. Por último, as práticas de treino encontram-se mais associadas ao ensino e à aprendizagem, como é exemplo o ensino dos nomes das letras às crianças.

Segundo Baker, Serpell e Sonnenschein (1995, citado em Mata & Pacheco, 2009), o facto de as práticas de literacia estarem ligadas ao entretenimento, ao treino ou às rotinas diárias, está relacionado com os diferentes níveis socioculturais das famílias. Segundo estes autores, para as crianças provenientes de um meio sociocultural mais pobre, a literacia é utilizada como fonte de ocupação, mas as práticas são do tipo treino, e o principal objetivo passa pela aprendizagem da literacia pelas crianças. Desta forma, as crianças envolvem-se com maior frequência em situações como a leitura de histórias, mas também na aprendizagem do alfabeto. Assim, os pais com um baixo nível sociocultural, procuram desenvolver oportunidades mais estruturadas, que envolvem instruções e procedimentos diretos com os seus filhos (Mata & Pacheco, 2009), estando estes mais orientados para as competências básicas que envolvem, por exemplo, o ensino do alfabeto e do nome das coisas (Pacheco & Mata, 2010). Estes dados já tinham sido referidos anteriormente por Tizard e Hughes (1984, citado em Mata & Pacheco, 2009) que referem que pais de um meio sociocultural médio e alto, a forma de envolverem os filhos com a literacia é através de abordagens mais lúdicas, com o uso de jogos e com o auxílio das novas tecnologias. Posteriormente, também Cruz (2011), referiu a existência de uma relação entre o nível socioeconómico das famílias e as habilitações literárias dos progenitores, que parecem influenciar as práticas de literacia familiar utilizadas pela família. Mais especificamente, Dearing, MacCartney, Weiss, Kreider & Simpkins (2004), indicaram que parecem existir mais atividades de literacia em crianças cujas mães têm um nível de educação superior.

Num outro estudo, com crianças do 2º e 3º anos de escolaridade, Sénechal e LeFévre (2001, citado em Mata & Pacheco, 2009), concluíram também que a existência de ensino no ambiente familiar, parece ser central para a emergência da literacia. Verificaram que o efeito da leitura de histórias é menos evidente em fases iniciais, sendo apenas notório após o domínio do código escrito.

Na generalidade, as práticas de literacia familiar referidas pelos pais como sendo mais regulares são as de Treino, seguindo-se as práticas de Entretenimento e, por último, as práticas do Dia-a-dia (Mata & Pacheco, 2009; Pacheco & Mata, 2013). As atividades de Treino de competências de leitura e escrita são mais frequentes, quando os pais interagem com os filhos em situações de leitura e de escrita. Menos frequente é a utilização da leitura e da escrita em situações lúdicas e de lazer (Entretenimento). Com uma frequência ainda mais reduzida, é o envolvimento das crianças em atividades integradas nas rotinas familiares do Dia-a-dia (Pacheco & Mata, 2013). Ainda assim, as

famílias diferem consoante o tipo de práticas que desenvolvem e a frequência com que o fazem (Mata & Pacheco, 2009). No entanto, não existe uma forma certa de funcionar, nem um conjunto de atividades que todos os pais realizam, ou devem realizar, da mesma forma, mesmo entre famílias pertencentes ao mesmo nível sociocultural. A utilização de diferentes tipos de práticas de literacia, pode prender-se também com características da própria criança, como é exemplo o género, pois Tamis-LeMonda & Rodriguez (2009) referem que as famílias tendem a dedicar mais tempo a práticas de literacia de dia-a-dia com crianças do género feminino, uma vez que incluem nas suas atividades a gestão das rotinas diárias das famílias, a leitura de receitas ou a elaboração da lista de compras. Desta forma, e segundo Alves (2015) e Cruz (2011), quanto maior a quantidade e qualidade de interações entre os pais e as crianças, melhor o desenvolvimento da literacia das crianças.

Embora algumas atividades sejam frequentemente utilizadas pelos pais, como a leitura de histórias e a escrita dos nomes, para outras famílias as atividades mais frequentes são a leitura de legendas, de rótulos ou de cartas (Mata, 2002; Pacheco, 2012). Sabe-se também que é nas famílias em que a frequência de atividades de leitura e escrita é superior e integrada nas suas rotinas que as conceções são mais avançadas, relativamente à funcionalidade da linguagem escrita e às suas regras (Martins et al., 2014; Mata & Pacheco, 2009), ou seja, estas crianças têm conhecimentos de literacia emergente mais evoluídos (Mata, 2002, 2004, 2008). O facto de as crianças estarem envolvidas permite o contacto, a reflexão, a utilização e a experiência da linguagem escrita, facilitando a sua evolução. Por outro lado, o processo de apropriação da linguagem escrita e das suas convenções e funcionalidades não é facilitado quando a preocupação, por parte das famílias, em ensinar letras palavras e nomes, não é acompanhada por um envolvimento das crianças em situações de leitura e escrita funcionais e contextualizadas (Martins et al., 2014; Mata & Pacheco, 2009). A distinção que existe entre as famílias está associada às diferentes conceções que os pais têm sobre a forma como perspetivam o seu papel no apoio para o desenvolvimento da literacia dos filhos, e no modo de encarar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Pacheco, 2012; Pacheco & Mata, 2010, 2011).

2.3.2. Crenças estabelecidas pelos pais sobre literacia

Para além da relevância das práticas de literacia familiar utilizadas pelos pais é também de particular importância abordar as suas crenças sobre a literacia. Estas crenças referem-se às ideias que os pais consideram verdadeiras sobre o que é a literacia (Pacheco

& Mata, 2013). Estas crenças são construídas através das histórias individuais e das normas culturais de cada família, e manifestam-se nas características do meio familiar, nas práticas parentais, nos comportamentos e na natureza das interações (Lynch, Anderson, Anderson, & Shapiro, 2006; Norman, 2007; Weigel, Martin, & Bennett, 2006). Para Sonnenschein e colaboradores (1997, citado em Pacheco & Mata, 2010) as crenças dos pais estão categorizadas em duas diferentes perspectivas, uma mais orientada para o entretenimento e uma mais orientada para as competências; para estes autores os pais que seguem uma orientação para o entretenimento, têm filhos com mais competências a nível da literacia emergente.

Outros autores (Evans, Fox, Cresmaso, & McKinnon, 2004; Pacheco & Mata, 2013) dividem as crenças dos pais de acordo com perspectivas *top-down* e *bottom-up*. Na perspectiva *top-down*, ou abordagem construtivista, é incluída uma orientação para a aquisição da literacia na qual os pais realçam a importância do contexto da informação e do significado da mesma, resultando no conhecimento acerca do texto e das estruturas linguísticas. A abordagem *bottom-up*, salienta a importância da eficiência e do automatismo na descodificação das palavras e as competências funcionais para a aprendizagem da literacia, realçando-se a importância do como o conhecimento do alfabeto e dos fonemas. Para estes autores, em cada uma das abordagens, são proporcionadas às crianças diferentes formas de contactar com a literacia, o que irá influenciar o desenvolvimento das suas competências de literacia. Assim, as crenças dos pais acerca da literacia condicionam as oportunidades de literacia no meio familiar, e permitem perceber as atividades e as rotinas de literacia familiar, uma vez que um pai cujas crenças se relacionem com a perspectiva *top-down* irá incentivar a criança a procurar o significado das informações a que tem acesso, bem como o contexto em que foi utilizada. Contrariamente, um pai que siga uma perspectiva *bottom-up* irá incentivar o filho a descodificar as palavras, aprendendo o alfabeto e os fonemas, e apenas posteriormente procurará dar significado à informação.

O nível de literacia dos próprios pais parece também ser uma variável importante, que pode ter impacto nas suas crenças acerca da literacia. Num estudo de DeBaryshe, Binder e Buell (2000), verificou-se que os pais com níveis baixos de literacia têm uma maior tendência para pensar que as competências básicas de literacia e numeraria devem ser desenvolvidas antes da entrada para a escola e, por isso, do acesso ao ensino formal, considerando assim bastante relevante que as crianças brinquem com materiais académicos estruturados, tendo preferência por programas pré-escolares que focam os

aspectos técnicos e formais da aprendizagem da leitura e da escrita. Por outro lado, os pais que evidenciam elevados níveis de literacia indicam que os seus filhos devem desenvolver as competências literárias através da sua própria iniciativa, sem estarem condicionados pela utilização das formas convencionais, académicas e formais.

Outros estudos (Serpell, Sonnenschein, Baker, & Ganapathy, 2002; Weigel, Martin, & Bennett, 2006) têm sugerido que os diferentes estilos parentais também têm influência nas crenças e práticas de literacia dos pais. Um estilo parental no qual estão implícitas crenças facilitadoras (que se relacionam com a perspectiva *top-down*) e no qual os pais evidenciam a importância do seu papel no desenvolvimento da criança e, por isso, acabam por envolver os filhos em atividades de literacia. Estes pais também orientam as suas práticas com base no entretenimento, desenvolvem os aspectos lúdicos da escrita e da leitura e parecem apresentar uma motivação intrínseca para a leitura. Por outro lado, no estilo parental, que os autores denominam de convencional (que se relaciona com a perspectiva *bottom-up*), os pais exibem uma atitude menos positiva acerca da leitura, não proporcionando uma atmosfera de interesse e entusiasmo pela literacia e, consequentemente, criando menos envolvimento da criança nessas atividades.

Tal como para DeBaryshe e colaboradores (2000), segundo Kassow (2006, citado em Pacheco & Mata, 2013) o ambiente de literacia familiar não diz respeito apenas às atividades de literacia que envolvem pais e filhos, mas envolve também a exposição e o contacto com materiais de leitura e escrita, como os livros e os recursos que facilitam e promovem o contacto com a literacia como os computadores. Neste sentido, a diversidade e a acessibilidade aos materiais existentes em casa são um bom indicador para caracterizar o ambiente familiar. Assim, parece evidente que os pais com crenças mais holísticas ou facilitadoras, desenvolvem mais práticas de literacia familiar, permitem um contacto mais precoce dos filhos com a leitura, dispõem mais tempo na leitura e na escrita e o ambiente de contacto com o livro é mais rico (Bingham, 2007; DeBaryshe, 1995; Lynch et al., 2006; Mata, 2006; Norman, 2007; Weigel et al., 2006). Para Weigel e colaboradores (2006) as mães com crenças facilitadoras revelam ter gosto em ler aos filhos, proporcionando-lhes situações de observações de atividades de escrita e mais tempo dedicado à leitura. Por outro lado, as mães com crenças convencionais envolvem-se menos com os filhos em atividades de literacia e dedicam menos tempo à leitura de histórias. É também consensual que os pais com crenças mais holísticas entendem que a leitura é uma situação de entretenimento, desenvolvendo o aspeto mais cultural e lúdico dos filhos (Lynch et al., 2006).

De referir que as concepções que os pais têm acerca da literacia e a importância que estes dão ao seu papel no desenvolvimento da literacia dos filhos nem sempre coincidem. Alguns pais sentem que o seu papel tem impacto nas competências de literacia emergente dos filhos, e outros subvalorizam o seu papel no desenvolvimento da literacia dos filhos, atribuindo maior importância à escola (Pacheco & Mata, 2013; Weigel, Martin, & Bennet, 2006). Existem outros fatores que podem ter influência nas crenças parentais, como são exemplo as suas habilitações literárias, que parecem-se traduzir-se em maior consciência da importância de focar a atenção das crianças para a literacia (Cruz, 2011), tendo também crenças mais positivas sobre as atividades associadas ao desenvolvimento da literacia emergente (Curenton & Justice, 2008).

2.3.3. Competências linguísticas da criança

As Competências linguísticas reúnem todos os aspetos do conhecimento implícito que temos da estrutura da nossa língua, manifestando-se na produção e compreensão de informações e textos, orais ou escritos. O desenvolvimento das competências linguísticas, nem sempre é homogêneo. Sabe-se assim, que crianças de famílias de baixo nível socioeconómico atingem a idade escolar com níveis deficitários, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências que envolvam o conhecimento do vocabulário, de regras gramaticais, de adequação do discurso ao contexto social. Esta situação pode dever-se à falta de exposição a influências culturais qualificadas (livros, filmes ou museus), ou por vezes, a fatores fisiológicos como nutrição inadequada, ciclos de sono irregulares ou falta de exercício físico (Hoff, 2013). Weigel, Martin e Bennett (2006) referiram que habilitações literárias mais elevadas dos pais estão relacionadas com melhores desempenhos linguísticos e literários das crianças. Segundo Tamis-LeMonda e Rodriguez (2009), crianças do género feminino tendem a apresentar uma vantagem em relação a crianças do género masculino, no que diz respeito às competências linguísticas, no início do desenvolvimento linguístico. As mesmas autoras referem que competências linguísticas são mais desenvolvidas, em crianças que têm irmãos, mais especificamente irmãos mais novos, mostrando que o mais significativo para o desenvolvimento linguístico da criança, não é o facto de ter ou não irmãos, mas a idade dos mesmos. Por fim, segundo Mata e Pacheco (2009), crianças cujas famílias não desenvolvem nenhum tipo de prática de literacia com frequência, são as que apresentam resultados mais baixos ao nível das competências linguísticas. No entanto, parecem não haver estudos que

tenham analisado a relação entre as crenças parentais e as competências linguísticas das crianças.

As competências consideradas na literatura como preditoras de sucesso no domínio da leitura e da escrita encontram-se relacionadas com a linguagem oral (vocabulário, conhecimentos morfossintáticos), com as competências metalinguísticas (consciência silábica e fonémica), com o processamento cognitivo (memória de trabalho para material verbal) e com os conhecimentos acerca da linguagem escrita (Lopes, 2010; Yopp & Stapleton, 2008, citado em Cruz et al., 2014). Desta forma, o modo sistemático e estruturado com que se promovem estas competências na educação pré-escolar parecem contribuir para a construção do sucesso escolar no âmbito da leitura e da escrita, ainda que de modo diferenciado. O conhecimento morfossintático é apontado como um bom preditor do desempenho na leitura, tendo especial relevância nas competências de nível superior, como a compreensão leitora, mas também nas competências básicas de leitura e escrita (Tong, Tong, Shu, Chan, & McBride-Chang, 2014, citado em Cruz et al., 2014).

As competências metalinguísticas, nomeadamente a consciência fonológica, parecem influenciar igualmente a decifração, facilitando o acesso ao léxico mental pela via fonológica, sendo que a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para o sucesso na leitura foi demonstrada em inúmeros estudos (e.g., Fletcher et al., 2007, citado em Cruz et al., 2014), de tal forma que esta é considerada a principal causa para o aparecimento de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

3. Estudo Empírico

No presente ponto, serão apresentados tópicos como a metodologia, os objetivos, as hipóteses, as questões de investigação, a caracterização da amostra, os instrumentos, o procedimento e a análise de dados do estudo.

3.1. Metodologia

O estudo aqui desenvolvido é quantitativo, do tipo correlacional, uma vez que via estabelecer relações entre variáveis, quantificando essas relações. Trata-se de um estudo transversal, porque os dados foram recolhidos num único momento temporal (Almeida & Freire, 2008).

3.2. Objetivos

O objetivo geral deste estudo é perceber de que forma as crenças e práticas de literacia familiar influenciam o desenvolvimento da literacia em crianças do 1º ano do 1º ciclo de escolaridade.

Pretende-se, igualmente, e de forma específica: identificar o tipo de prática de literacia familiar e de crenças associadas à literacia familiar predominantes; perceber se variáveis como o género da criança, o tipo de ensino frequentado, a existência de irmãos e o nível de escolaridade dos pais influencia as práticas e crenças de literacia familiar e desenvolvimento de literacia da criança; analisar a relação entre as crenças dos pais e as práticas de literacia familiar que utilizam; compreender de que forma as práticas e as crenças de literacia familiar influenciam o desenvolvimento da literacia da criança.

A variável competência linguística das crianças, é composta por quatro dimensões: o conhecimento de letras, a consciência fonológica, as competências narrativas e as atitudes e orientações face à linguagem escrita, permitindo estudar o desenvolvimento literário das crianças. Como variáveis sociodemográficas foram definidas: idade, género das crianças, existência de irmãos e tipo de ensino que a criança frequenta, bem como as habilitações literárias e a idade dos pais.

3.3. Hipóteses

Em função dos objetivos formulados e atendendo ao modelo conceptual de base, formularam-se as seguintes hipóteses:

H₁: Existem diferenças no tipo de práticas de literacia familiar utilizadas pelos pais em função do género da criança (Tamis-LeMonda & Rodriguez, 2009);

H₂: Existem diferenças no desenvolvimento de competências linguísticas da criança em função do género da criança (Tamis-LeMonda & Rodriguez, 2009);

H₃: Existem diferenças no desenvolvimento de competências linguísticas da criança em função da existência de irmãos (Tamis-LeMonda & Rodriguez, 2009);

H₄: Há uma correlação entre as práticas de literacia familiar e as habilitações literárias dos pais (Dearing et al., 2004);

H₅: Há uma correlação entre as crenças de literacia dos pais e as suas habilitações literárias (Curenton & Justice, 2008);

H₆: Há uma correlação entre as habilitações literárias dos pais e as competências linguísticas das crianças (Weigel et al., 2006);

H₇: Há uma relação entre as práticas de literacia familiar e as crenças de literacia familiar dos pais (Lynch et al., 2006);

H₈: Existe relação entre práticas de literacia familiar e as competências linguísticas das crianças (Alves, 2015; Mata & Pacheco, 2009).

3.4. Questões de Investigação

Adicionalmente, dada a escassez de estudos que relacionem determinadas variáveis sociodemográficas com as praticas de literacia familiar, as crenças de literacia familiar dos pais e as competências linguísticas da criança, foram definidas como questões de investigação:

1. Existem diferenças no tipo de crenças de literacia familiar dos pais em função do género da criança?
2. Existem diferenças nas práticas de literacia familiar em função do tipo de ensino que a criança frequenta?
3. Existem diferenças no tipo de crenças de literacia familiar dos pais em função do tipo de ensino que a criança frequenta?
4. Existem diferenças nas competências linguísticas da criança em função do tipo de ensino que frequenta?
5. Existem diferenças nas práticas de literacia familiar em função da existência de irmãos?
6. Existem diferenças no tipo de crenças de literacia familiar dos pais em função da existência de irmãos?
7. Existe relação entre as crenças de literacia familiar dos pais e as competências linguísticas?

3.5. Caraterização da amostra

A amostra deste estudo foi uma amostra por conveniência, recolhida em duas instituições do ensino do 1º ciclo do distrito de Braga. Foi constituída por 45 crianças do 1º ano de escolaridade e os seus pais (45 mães e 41 pais).

Tabela 1

Medidas descritivas relativas a variáveis sociodemográficas da criança

<i>Variáveis da criança</i>	<i>n (%)</i>	<i>Média (DP)</i>
Género da criança		
Masculino	25 (55.6)	
Feminino	20 (44.4)	
Idade da criança		5.89 (.32)
5 anos	5 (11.1)	
6 anos	40 (88.9)	
Tipo de ensino		
Público	31 (68.9)	
Privado	14 (31.1)	
Irmãos		
Sim	26 (57.8)	
Não	19 (42.2)	
Número de irmãos		1.27 (.72)

A Tabela 1 apresenta as medidas descritivas relativas às variáveis sociodemográficas das crianças. A maioria das crianças era do género masculino ($n = 25$, 55.6%), com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos ($M = 5.89$, $DP = .32$), estando a maioria na faixa etária dos seis anos ($n = 40$, 88.9%). A maioria das crianças frequentava o ensino público ($n = 31$, 68.9%).

Tabela 2

Medidas descritivas de variáveis sociodemográficas parentais

<i>Variáveis parentais</i>	<i>n (%)</i>	<i>Média (DP)</i>
Idade da mãe		37.58 (5.91)
Habilitações literárias da mãe		
Inferior ao 9º ano	8 (17.8)	
9º ano	13 (28.9)	
12º ano	12 (26.7)	
Licenciatura	12 (26.7)	
Mestrado/Doutoramento	0 (0.0)	
Idade do pai		38.68 (6.78)
Habilitações literárias do pai		
Inferior ao 9º ano	6 (13.3)	
9º ano	15 (33.3)	
12º ano	13 (28.9)	
Licenciatura	8 (17.8)	
Mestrado/Doutoramento	1 (2.2)	

A Tabela 2 apresenta as medidas descritivas referentes às variáveis sociodemográficas dos pais. Relativamente às mães, estas tinham idades compreendidas entre os 24 e os 51 anos ($M = 37.58$, $DP = 5.91$), enquanto que os pais tinham idades compreendidas entre os 25 e os 51 anos ($M = 38.68$, $DP = 6.78$). Em termos de habilitações literárias, tanto a maioria das mães ($n = 13$, 28.9%) como a maioria dos pais ($n = 15$, 33.3%) completaram o 9º ano de escolaridade. Em relação à situação profissional, a maioria das mães ($n = 37$, 82.2%) e a totalidade dos pais ($n = 44$, 100%), encontram-se ativos profissionalmente.

3.6. Instrumentos

De forma a sustentar a recolha de dados foram aplicados, em dois momentos de avaliação, um com as crianças, outro com os pais, quatro instrumentos de natureza quantitativa, após solicitação de utilização aos respetivos autores, encontrando-se os mesmos validados para a população portuguesa. Para a recolha de dados junto das crianças foi utilizado um instrumento, o T.I.C.L. (Viana, 2004). Para a recolha de dados junto dos pais das crianças foram aplicados três instrumentos, o questionário sociodemográfico, o questionário sobre práticas de literacia Familiar (Mata, 2002) e o

questionário de crenças dos progenitores sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita (Mata, 2002).

3.6.1. Teste de Identificação de Competências Linguísticas

O T.I.C.L. (Teste de Identificação de Competências Linguísticas), construído em 2004 por Viana, permite avaliar competências linguísticas como o conhecimento lexical, que diz respeito ao conhecimento das palavras e do mundo; o conhecimento morfossintático, que se refere ao conhecimento da morfologia das palavras, organização das palavras e compreensão das palavras nas frases; as dimensões da linguagem relacionadas com a aprendizagem da leitura através da memória auditiva e a capacidade para refletir sobre a linguagem oral. O teste está dividido em três partes, a primeira parte tem 64 itens e avalia o Conhecimento Lexical, a segunda parte tem 27 itens e está relacionada com as Regras Morfológicas e a terceira parte, com 19 itens relaciona-se com a Memória Auditiva.

Em relação às características psicométricas, este instrumento apresentou uma consistência adequada no presente estudo, com valores de alfa de *cronbach* de .64 na dimensão conhecimento lexical, .84 para a dimensão conhecimento morfossintático, .69 para a dimensão memória auditiva e .58 para a dimensão reflexão sobre a língua. O valor de alfa de *cronbach* para a escala total foi de .85.

3.6.2. Questionário sobre práticas de literacia familiar

Para avaliar as práticas de literacia familiar foi utilizado o instrumento Práticas de Literacia Familiar de Mata e Pacheco (2009). Este instrumento é constituído por 30 itens, numa escala tipo *Likert* de quatro pontos (Muitas vezes, Algumas vezes, Poucas vezes e Nunca), onde as práticas foram organizadas segundo três tipos: Entretenimento, Dia-a-Dia e Treino (anexo 1).

Em relação às características psicométricas, este instrumento apresentou uma boa consistência interna no presente estudo, com valores de alfa de *cronbach* de .89 para a dimensão práticas de dia, .77 para a dimensão práticas de entretenimento e .95 para a dimensão práticas de treino. Considerando que o ponto médio para este instrumento é de 2.5.

3.6.3. Questionário de crenças dos progenitores sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita

No que concerne às crenças que os pais apresentam relativamente à aprendizagem dos filhos, estas foram avaliadas através do questionário de crenças dos progenitores sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita revisto por Pacheco e Mata (2013), e apresentado no anexo 2. A disponibilidade dos pais, para a participação no processo de aprendizagem dos seus filhos, é influenciada pelas atitudes destes face ao processo de aprendizagem, bem como pelo modo como encaram e valorizam a sua participação e a dos filhos. Desta forma, as crenças dos pais sobre a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever, podem influenciar a sua disponibilidade para se envolverem no processo de aprendizagem, bem como o tipo de apoio que podem disponibilizar aos filhos (Mata, 2002). Assim, esta autora desenvolveu este questionário, com o propósito de conhecer as crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, tendo sido criado em torno de dois eixos distintos: fatores relativos ao trabalho em torno da aprendizagem da leitura e da escrita e fatores relativos aos intervenientes (Lopes, 2015).

Este questionário contempla três dimensões distintas. A dimensão afetiva/motivacional que contempla o ambiente afetivo, as interações e a adaptação e motivação da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, como é exemplo a criação de um bom ambiente afetivo com a criança. A dimensão escola/aprendizagem que considera o processo de aprendizagem, as atividades desenvolvidas nesse sentido e os comportamentos da criança, dos pais e do professor diretamente relacionadas com a escola e a aprendizagem, como é exemplo os pais apoiarem os filhos nos trabalhos de casa. E, por fim, a dimensão literacia funcional/informal que, abrange diversas atividades de leitura e escrita, distintas das atividades escolares, que estão associadas a rotinas, hábitos e práticas de literacia informal, como por exemplo, a criança desde cedo ter interesse em escrever letras, palavras e nomes.

Relativamente ao segundo eixo, este instrumento engloba diversos intervenientes no processo educativo: a criança, os pais e o professor/escola. Para cada aspeto considerado, este questionário continha quatro afirmações relativas a cada interveniente, sendo assim no seu todo, constituído por trinta e seis afirmações, tendo sido pedido aos progenitores para se posicionarem relativamente a cada um deles, numa escala de sete pontos (1- Nada Importante até 7- Muito Importante).

Em relação às características psicométricas, este instrumento apresentou uma boa consistência interna no presente estudo, com valores de alfa de *cronbach* de .94, para a

dimensão afetivo motivacional, .83 para a dimensão escola /aprendizagem e .88 para a dimensão literacia funcional/informal.

3.6.4. Questionário sociodemográfico

Foi também desenvolvido um questionário sociodemográfico, para efeitos deste estudo, com o objetivo de recolher informação relativa a variáveis sociodemográficas da criança, como o sexo, idade, tipo de estabelecimento de ensino frequentado, existência de irmãos, e dos pais, nomeadamente a idade e habilitações literárias da mãe e do pai (anexo 3).

3.7. Procedimentos

O primeiro passo deste estudo foi iniciar a pesquisa relativa ao tema para fazer uma revisão bibliográfica. Em seguida, e já com o conhecimento da teoria foram escolhidas as variáveis que serão estudadas. O passo seguinte foi a escolha da amostra, e a identificação daqueles que seriam os participantes, de acordo com os critérios de inclusão. De seguida, foi pedida a autorização de utilização dos instrumentos aos respetivos autores. Posteriormente, foram cumpridas as ações formais de apresentação do estudo e dos respetivos objetivos e foram feitos os pedidos de autorização à instituição e aos pais das crianças através dos respetivos consentimentos informados (anexo 4). Após a assinatura do consentimento informado pelos pais e dada a garantia de confidencialidade das repostas, foi-lhes solicitada a sua colaboração no estudo, e informou-se as crianças do estudo e do que se pretendia fazer. De seguida, foi realizada a recolha de dados nas escolas, pela investigadora, e posterior análise dos mesmos.

3.8. Análise de dados

Os dados recolhidos através da aplicação dos instrumentos, foram analisados com recurso ao programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 22.0.

Em primeiro lugar foi realizada uma análise exploratória de dados para as variáveis quantitativas, para verificar se estas apresentavam uma distribuição normal, pressuposto que está subjacente à utilização de estatística paramétrica. Esta análise teve por base os valores de assimetria e curtose, os resultados dos testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk e a análise gráfica. Nem todas as variáveis apresentavam distribuição normal, pelo que foi utilizada estatística não paramétrica nestes casos.

Para a análise descritiva, foram apresentadas frequências absolutas (n) e relativas (%) para variáveis qualitativas e média (M) e desvio padrão (DP) para variáveis quantitativas. Foi apresentada também a mediana (Mdn) e a amplitude interquartil (AIQ) para variáveis quantitativas que não apresentavam distribuição normal.

Para analisar diferenças entre dois grupos da variável independente, em relação a uma variável dependente quantitativa, com distribuição normal foi utilizado o teste t para amostras independentes. O pressuposto de homogeneidade das variâncias foi testado através do teste de Levene. Quando a normalidade não estava cumprida, foi utilizado o teste de Mann-Whitney para comparar grupos.

Para analisar a relação entre duas variáveis quantitativas, foi utilizado o Coeficiente de Correlação de Pearson e o Coeficiente de Correlação de Spearman quando a normalidade estava cumprida e não cumprida, respectivamente.

4. Resultados

Relativamente aos resultados do estudo, inicialmente serão apresentados os resultados da análise descritiva das variáveis, de seguida os resultados das análises das práticas de literacia familiar, crenças parentais sobre a literacia e competências linguísticas da criança em função de variáveis sociodemográficas. Posteriormente, serão apresentados os resultados da análise da relação entre as práticas de literacia familiar e crenças parentais sobre a literacia. Por fim, serão apresentados os resultados da relação entre as práticas de literacia familiar e as competências linguísticas da criança.

4.1. Análise descritiva

A tabela 3 apresenta as medidas descritivas relativas às práticas de literacia familiar, crenças parentais sobre a literacia e competências linguísticas da criança.

Tabela 3

Medidas descritivas relativas às práticas de literacia familiar, crenças parentais sobre a literacia e competências linguísticas da criança

<i>Variáveis</i>	<i>Min-Máx</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Mdn (AIQ)</i>
Práticas de literacia familiar			
Dia-a-dia	1.30-3.30	2.24 (.55)	2.20 (.85)
Entretenimento	1.10-2.90	2.26 (.42)	2.40 (.40)
Treino	1.00-4.00	3.53 (.69)	3.85 (.60)
Total	1.70-3.40	2.68 (.42)	2.63 (.63)
Crenças parentais			
Afetivo/motivacional	5.00-7.00	6.81 (.41)	7.00 (.18)
Literacia funcional/informal	5.00-7.00	6.67 (.51)	6.89 (.44)
Escola/aprendizagem	5.00-7.00	6.79 (.45)	7.00 (.21)
Competências Linguísticas da			
Conhecimento Lexical	45.00-70.00	56.64 (5.39)	57.00 (7.00)
Conhecimento Morfossintático	9.00-27.00	21.71 (4.47)	23.00 (5.50)
Memória Auditiva	8.00-19.00	14.09 (2.55)	14.00 (3.50)
Reflexão sobre a língua	13.00-32.00	21.13 (3.51)	22.00 (3.50)
Total	84.00-134.00	113.58 (11.85)	116.00 (16.00)

Em relação às práticas de literacia familiar, observa-se que os pais parecem favorecer práticas de treino ($M = 3.53$, $DP = .69$), considerando que a sua média foi superior a 3, e tendo em conta o ponto médio de 2.5, para este instrumento. No que diz respeito às crenças parentais sobre a literacia, as pontuações médias são muito semelhantes, mas destacam-se as crenças relacionadas com o domínio afetivo/motivacional ($M = 6.81$, $DP = .41$). Relativamente às competências linguísticas da criança, observa-se que as crianças obtiveram pontuações superiores em termos do conhecimento lexical ($M = 56.64$, $DP = 5.39$).

4.2 Práticas de literacia familiar, crenças parentais sobre a literacia e competências linguísticas da criança em função de variáveis sociodemográficas

As tabelas 4 a 6 apresentam os resultados das análises de diferenças, ao nível das práticas de literacia familiar, crenças parentais sobre a literacia e competências linguísticas da criança, em função do género da criança.

Tabela 4

Diferenças ao nível das práticas de literacia familiar em função do género da criança

Práticas de literacia familiar	Feminino (<i>n</i> = 20) <i>M</i> (<i>DP</i>)	Masculino (<i>n</i> = 25) <i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>t</i> (43)	<i>p</i>
Dia-a-dia	2.46 (.47)	2.07 (.55)	-2.53	.015
	<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Entretenimento	26.00	19.58	170.00	.097
Treino	0.45	24.21	199.00	.325
Total	25.05	19.35	169.00	.137

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, no que diz respeito às práticas de literacia do tipo dia-a-dia em função do género da criança, $t(43) = -2.53$, $p = .015$. Verifica-se que os pais das crianças do género feminino reportam utilizar mais práticas de literacia do dia-a-dia (tabela 4).

Tabela 5

Diferenças ao nível crenças parentais sobre a literacia em função do género da criança

Crenças parentais	Feminino (<i>n</i> = 20) <i>Ordem Média</i>	Masculino (<i>n</i> = 25) <i>Ordem Média</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Afetivo/Motivacional	24.95	18.65	153.00	.043
Literacia funcional/informal	24.53	19.00	161.00	.132
Escola/aprendizagem	24.58	18.96	160.00	.078

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na dimensão afetivo/motivacional das crenças parentais em função do género da criança, $U = 153.00$, $p = .043$. Verifica-se que os pais das crianças do género feminino apresentam pontuações mais elevadas nesta dimensão (tabela 5).

Tabela 6

Diferenças ao nível competências linguísticas da criança em função do género da criança

Competências Linguísticas da criança	Feminino (<i>n</i> = 20) <i>Ordem Média</i>	Masculino (<i>n</i> = 25) <i>Ordem Média</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Conhecimento Lexical	26.98	19.82	170.50	.069
Conhecimento Morfossintático	27.00	19.80	170.00	.066
Reflexão sobre a língua	27.93	19.06	151.50	.023
	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>t(43)</i>	<i>P</i>
Memória Auditiva	14.60 (2.70)	13.68 (2.39)	-1.21	.233
Total	118.50 (8.79)	109.64 (12.64)	-2.66	.011

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na dimensão reflexão sobre a língua e no total das competências linguísticas da criança em função do seu género, $U = 151.50$, $p = .023$ e $t(43) = -2.66$, $p = .011$, respetivamente. Verifica-se que crianças do género feminino apresentam pontuações mais elevadas (tabela 6).

As tabelas 7 a 9 apresentam os resultados das análises de diferenças, ao nível das práticas de literacia familiar, crenças parentais sobre a literacia e competências linguísticas da criança, em função do tipo de ensino que a criança frequenta, público ou privado.

Tabela 7

Diferenças ao nível das práticas de literacia familiar em função do tipo de ensino que a criança frequenta

Práticas de literacia familiar	Público (<i>n</i> = 31) <i>M(DP)</i>	Privado (<i>n</i> = 14) <i>M(DP)</i>	<i>t(43)</i>	<i>P</i>
Dia-a-dia	2.18 (.53)	2.38 (.58)	-1.13	.266
Entretenimento	2.18 (.42)	2.44 (.37)	-1.95	.059
	<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>	<i>U</i>	
Treino	19.38	29.18	116.50	.016

Como se pode observar na tabela 7, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas práticas de literacia familiar de treino, de acordo com o tipo de ensino

frequentado pela criança, $U = 116.50$, $p = .016$. No caso de crianças que frequentam o ensino privado, os pais favorecem mais as práticas de treino.

Tabela 8

Diferenças ao nível crenças parentais sobre a literacia em função do tipo de ensino que a criança frequenta

Crenças parentais	Público ($n = 31$) <i>Ordem Média</i>	Privado ($n = 14$) <i>Ordem Média</i>	U	P
Afetivo/Motivacional	19.43	25.64	138.00	.126
Literacia funcional/informal	17.23	30.04	76.50	.001
Escola/aprendizagem	20.00	24.50	154.00	.181

Como se pode verificar na tabela 8, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na dimensão literacia funcional/ informal entre crianças que frequentam o ensino público e o ensino privado, $U = 76.50$, $p = .001$. Pais de crianças que frequentam o ensino privado apresentam pontuações mais elevadas nesta dimensão.

Tabela 9

Diferenças ao nível competências linguísticas da criança em função do tipo de ensino que a criança frequenta

Competências linguísticas da criança	Público ($n = 31$) <i>Ordem Média</i>	Privado ($n = 14$) <i>Ordem Média</i>	U	P
Conhecimento Morfossintático	25.21	18.11	148.50	.092
Reflexão sobre a língua	25.16	18.21	150.00	.098
	$M(DP)$	$M(DP)$	$t(43)$	P
Conhecimento Lexical	56.94 (4.55)	56.00 (4.55)	.54	.596
Memória Auditiva	14.61 (2.62)	12.93 (2.02)	2.13	.039
Total	115.29 (10.62)	109.79 (13.87)	1.46	.151

Como se pode observar na tabela 9, há diferenças estatisticamente significativas nas competências linguísticas da criança, na dimensão memória auditiva, de acordo com o tipo de ensino que frequenta, $t(43) = 2.13$, $p = .039$. Crianças que frequentam o ensino público, apresentam pontuações superiores ao nível da memória auditiva.

As tabelas 10 a 12 apresentam os resultados das análises de diferenças, ao nível das práticas de literacia familiar, crenças parentais sobre a literacia e competências linguísticas da criança, em função da existência de irmãos.

Tabela 10

Diferenças ao nível das praticas de literacia familiar em função da existência de irmãos

Práticas de literacia familiar	Não (n = 19) <i>Ordem Média</i>	Sim (n = 26) <i>Ordem Média</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Treino	22.22	22.69	229.00	.903
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>t(43)</i>	
Dia-a-dia	2.34 (.55)	2.17 (.54)	1.05	.301
Entretenimento	2.40 (.34)	2.17 (.45)	1.88	.067

Como apresentado na tabela 10, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas práticas de literacia familiar, de acordo com a existência de irmãos (todos $p > .05$).

Tabela 11

Diferenças ao nível crenças parentais sobre a literacia em função da existência de irmãos

Crenças parentais	Não (n = 19) <i>Ordem Média</i>	Sim (n = 26) <i>Ordem Média</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Afetivo/Motivacional	22.62	20.74	193.50	.552
Literacia funcional/informal	17.79	24.02	149.50	.094
Escola/aprendizagem	22.24	21.00	200.00	.702

Relativamente aos resultados das análises de diferenças ao nível das crenças parentais sobre a literacia, em função da existência de irmãos (tabela 11), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (todos $p > .05$).

Tabela 12

Diferenças ao nível competências linguísticas da criança em função da existência de irmãos

Competências Linguísticas da criança	Não (<i>n</i> = 19) <i>Ordem Média</i>	Sim (<i>n</i> = 26) <i>Ordem Média</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Conhecimento Morfossintático	22.08	23.67	229.50	.686
Reflexão sobre a língua	24.45	21.94	219.50	.524
	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>t(43)</i>	
Conhecimento Lexical ^a	57.11 (6.90)	56.31 (4.07)	.45	.656
Memória Auditiva	13.63 (2.71)	14.42 (2.42)	-1.03	.309
Total	113.42 (13.76)	113.69 (10.52)	-.08	.941

^a Homogeneidade das variâncias não cumprida; graus de liberdade = 27.04

De igual forma, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas competências linguísticas da criança, entre crianças que têm e não têm irmãos, como pode verificar-se na tabela 12 (todos $p > .05$).

A tabela 13 apresenta os resultados das análises de correlação entre as práticas de literacia familiar, as crenças parentais sobre a literacia e as competências linguísticas da criança e a escolaridade da mãe e do pai.

Tabela 13

Correlação entre as práticas de literacia familiar, as crenças parentais sobre a literacia e as competências linguísticas da criança e a escolaridade da mãe e do pai

<i>Variáveis</i>	Escolaridade da mãe		Escolaridade do pai	
	<i>r_s</i>	<i>p</i>	<i>r_s</i>	<i>P</i>
Práticas de literacia familiar				
Dia-a-dia	.08	.618	.02	.910
Entretenimento	.42	.004	.11	.475
Treino	.22	.152	.16	.319
Crenças parentais				
Afetivo/motivacional	-.09	.590	-.19	.244
Literacia funcional/informal	-.05	.779	-.10	.529
Escola/aprendizagem	-.30	.052	-.18	.259
Competências Linguísticas da criança				
Conhecimento Lexical	-.09	.554	-.13	.403
Conhecimento Morfossintático	.00	.989	-.08	.599
Memória Auditiva	.11	.477	.09	.580
Reflexão sobre a língua	-.18	.228	-.29	.063
Total	.01	.966	-.11	.484

Foi encontrada apenas uma correlação positiva, estatisticamente significativa entre as práticas de entretenimento e a escolaridade materna, $r_s = .42$, $p = .004$. Assim, níveis de escolaridade maternos mais elevados, estão associados com o uso de mais práticas de entretenimento. Não foram encontradas correlações estatisticamente significativas com as crenças parentais e com as competências linguísticas (todos $p > .05$).

4.3 Relação entre as práticas de literacia familiar e crenças parentais sobre a literacia

A tabela 14 apresenta os resultados das análises de correlação entre as práticas de literacia familiar e as crenças parentais sobre a literacia.

Tabela 14

Correlação entre as práticas de literacia familiar e crenças parentais sobre a literacia

Práticas de literacia familiar	Afetivo/motivacional		Literacia funcional/informal		Escola/aprendizagem	
	r_s	p	r_s	p	r_s	P
Dia-a-dia	.09	.592	-.02	.920	-.06	.720
Entretenimento	.04	.816	-.01	.974	-.25	.110
Treino	-.16	.322	.04	.802	-.11	.506

Não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre as práticas de literacia familiar e as crenças parentais sobre a literacia (todos $p > .05$).

4.4. Relação entre as práticas de literacia familiar e as competências linguísticas da criança

A tabela 15 apresenta os resultados das análises de correlação entre as práticas de literacia familiar e as competências linguísticas da criança.

Tabela 15

Correlação entre as práticas de literacia familiar e as competências linguísticas da criança

Práticas de literacia	Conhecimento lexical		Conhecimento Morfossintático ^b		Memória Auditiva		Reflexão sobre a língua ^b		Total	
	r	p	r	P	r	p	r	p	r	p
Dia-a-dia	.22 ^a	.152	.12 ^b	.416	.02 ^a	.896	.13 ^b	.380	.22 ^a	.152
Entretenimento	.28 ^a	.068	.16 ^b	.311	-.09 ^a	.565	.00 ^b	.983	.16 ^a	.295
Treino ^b	-.09 ^b	.545	-.20 ^b	.189	-.08 ^b	.596	-.30 ^b	.051	-.13 ^b	.393

^a Coeficiente de correlação de Pearson; ^b Coeficiente de correlação de Spearman

Como pode verificar-se, não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre as práticas de literacia e as competências linguísticas da criança (todos $p > .05$).

A tabela 16 apresenta os resultados das análises de correlação entre as crenças parentais sobre a literacia e as competências linguísticas da criança.

Tabela 16

Correlação entre as crenças parentais sobre a literacia e as competências linguísticas da criança

	Conhecimento lexical		Conhecimento Morfossintático		Memória Auditiva		Reflexão sobre a língua		Total	
	r_s	p	r_s	P	r_s	p	r_s	p	r_s	p
Crenças parentais										
Afetivo/ Motivacional	-.13	.399	-.23	.153	-.49	.001	-.08	.600	-.27	.084
Literacia funcional/ Informal	.07	.674	-.05	.772	-.29	.061	-.08	.611	-.04	.802
Escola/ Aprendizagem	-.09	.553	-.25	.114	-.42	.006	-.16	.315	-.31	.044

Nota. Coeficiente de correlação de Spearman

Foi encontrada uma correlação negativa, estatisticamente significativa, entre o domínio afetivo/motivacional das crenças parentais e a memória auditiva, $r_s = -.49$, $p = .001$. Assim, pontuações mais elevadas dos pais neste domínio, estão associadas com pontuações inferiores das crianças na memória auditiva. Foram também encontradas correlações negativas, estatisticamente significativas, entre o domínio escola/aprendizagem das crenças parentais e a memória auditiva, $r_s = -.42$, $p = .006$ e a pontuação total das competências linguísticas, $r_s = -.31$, $p = .044$. Desta forma, pontuações mais elevadas dos pais neste domínio, estão associadas com pontuações inferiores das crianças na memória auditiva e no total.

5. Discussão

O objetivo deste estudo foi perceber de que forma as crenças e práticas de literacia familiar, influenciam o desenvolvimento da literacia em crianças do 1º ano do 1º ciclo de escolaridade.

Mais especificamente, em primeiro lugar pretendia-se identificar o tipo de prática de literacia familiar e de crenças associadas à literacia familiar predominantes.

Desta forma, foi possível observar que os pais parecem favorecer as práticas de treino. Os dados obtidos vão de encontro aos resultados encontrados em diversos estudos (Alves, 2015; Mata, 2002; Mata & Pacheco, 2009; Pacheco, 2012; Salvador & Martins, 2017), que concluíram que as práticas desenvolvidas com mais frequência são as de treino, seguidas das de entretenimento e as referidas pelos pais como menos frequentes são as do dia-a-dia.

Paralelamente, foram analisadas as crenças parentais sobre a literacia, bem como as competências linguísticas da criança, relativamente à sua predominância. Observou-se que, no que diz respeito às crenças parentais sobre a literacia, as pontuações médias são muito semelhantes, parecendo, no entanto, destacar-se as crenças relacionadas com o domínio afetivo/motivacional. Estes resultados são semelhantes aos resultados obtidos por Lopes (2015), que concluiu que o domínio mais valorizado pelos pais é o afetivo /motivacional, sugerindo que os pais atribuem maior importância à relação da criança com colegas e professores e à motivação para a aprendizagem. Relativamente às competências linguísticas da criança, observa-se que o conhecimento lexical se parece destacar.

Um segundo objetivo específico deste estudo passava por perceber se variáveis como o género da criança, o tipo de ensino frequentado, a existência de irmãos e o nível de escolaridade dos pais influenciam as práticas e crenças de literacia familiar e desenvolvimento de literacia da criança.

Assim, verificaram-se diferenças ao nível das práticas de literacia familiar e competências linguísticas da criança em função do género, confirmando deste modo a H1 e H2. Mais concretamente, constatou-se que pais das crianças do sexo feminino reportam utilizar mais práticas de literacia do dia-a-dia. No mesmo sentido, crianças do sexo feminino revelaram pontuações mais elevadas ao nível das competências linguísticas, na dimensão reflexão sobre a língua e no total. Estes resultados são congruentes com a literatura sobre o tema, na medida em que, segundo Tamis-LeMonda e Rodriguez (2009), as meninas tendem a apresentar uma vantagem em relação aos meninos, no que diz

respeito às competências linguísticas, no início do desenvolvimento linguístico. As mesmas autoras referem ainda que as famílias tendem a dedicar mais tempo a práticas de literacia de dia-a-dia com as meninas, uma vez que exemplos destas práticas passam pela gestão das rotinas diárias das famílias, a leitura de receitas ou a elaboração da lista de compras.

No que concerne à existência de irmãos, a H3 não foi confirmada, pois os resultados obtidos demonstram a ausência de diferenças estatisticamente significativas nas competências linguísticas da criança em função desta variável. Estes resultados não são congruentes com a literatura recolhida, uma vez que alguns estudos referem a existência de competências linguísticas mais desenvolvidas em crianças que têm irmãos, mais especificamente irmãos mais novos (Tamis-LeMonda & Rodriguez, 2009). Assim, à luz dos resultados obtidos no presente estudo, é possível que o mais significativo para o desenvolvimento linguístico da criança seja, não o facto de ter ou não irmãos, mas a idade dos irmãos. De facto, esta ideia é consistente com os resultados obtidos por Tamis-LeMonda e Rodriguez (2009), que verificaram que o importante seria ter irmãos mais novos, pelo que seria interessante desenvolver esta ideia em estudos futuros

Relativamente às habilitações literárias dos pais, verificámos que níveis de escolaridade maternos mais elevados estão associados ao uso mais frequente de práticas de entretenimento, confirmando assim H4. Estes dados são congruentes com a literatura, pois, segundo Cruz (2011), existe uma relação entre o nível socioeconómico das famílias e as habilitações literárias dos progenitores, que parecem influenciar as práticas de literacia familiar utilizadas pela família. Crianças cujas mães têm um nível de educação superior tendem a envolver-se mais em atividades de literacia (Dearing, MacCartney, Weiss, Kreider, & Simpkins, 2004). Por outro lado, não foram confirmadas H5 e H6, pois não foram encontradas correlações estatisticamente significativas com as crenças parentais e com as competências linguísticas. Estes resultados não são congruentes com a literatura, na medida em que, no que diz respeito às crenças parentais, os estudos mostram que pais com habilitações literárias mais elevadas são mais conscientes da importância de focar a atenção das crianças para a literacia (Cruz, 2011), e têm crenças mais positivas sobre as atividades associadas ao desenvolvimento da literacia emergente (Curenton & Justice, 2008). Relativamente às competências linguísticas da criança, Weigel, Martin e Bennett (2006) referiram que habilitações literárias mais elevadas dos pais estão relacionadas com melhores desempenhos linguísticos e literários das crianças. De referir que os resultados obtidos no presente estudo, em relação às habilitações

literárias dos pais, podem ter sido influenciados pelo facto de nesta amostra não haver muitos pais com ensino superior, havendo por isso pouca variabilidade em termos de nível de escolaridade.

No que diz respeito à relação entre as crenças dos pais sobre a literacia e as práticas de literacia familiar, não foram encontradas correlações estatisticamente significativas, não confirmando por isso H7. Este resultado não é congruente com a literatura existente. Um estudo realizado por Pacheco (2012), por exemplo, refere que o que orienta os comportamentos dos pais são as crenças que os mesmos têm sobre a literacia, pois estes sentem que o seu papel tem impacto nas competências de literacia emergente. Lynch e colaboradores (2006) também encontraram relação entre as crenças parentais e as práticas de literacia, e reforçam essa ideia afirmando que o conhecimento das crenças dos pais sobre literacia é um aspeto chave para compreender as atividades, rotinas e práticas de literacia familiar. Na mesma linha, Norman (2007, citado em Mata, 2012) constatou a existência de uma relação entre as crenças dos pais, experiências de literacia familiar e desenvolvimento da literacia dos filhos. A autora verificou que os pais apresentavam por vezes crenças onde se combinavam perspetivas. Assim, parece que alguns pais acreditam que a literacia não é aprendida de forma isolada, de um só modo, mas que pode resultar da ação mediada por diferentes tipos de atividades. A autora refere ainda que crenças diferenciadas poderão influenciar interações e práticas de diferentes tipos. Por outro lado, segundo Weigel e colaboradores (2006), existem pais que subvalorizam o seu papel no desenvolvimento de literacia dos filhos. De referir ainda que Schick (2014, citado em Vilhena, 2014) sugere que as atividades que os pais realizam para promover a literacia nas suas famílias, são mais importantes do que as crenças que os pais têm sobre a literacia. No entanto, apesar de a maioria dos estudos sugerirem a existência de uma relação entre estas duas variáveis, podem existir outras variáveis que influenciem as práticas de literacia familiar, para além das crenças parentais.

No que se refere à relação entre as práticas de literacia familiar e as competências linguísticas da criança, não foram encontradas correlações estatisticamente significativas, pelo que não foi confirmada a H8. Estes resultados não são congruentes com a literatura encontrada pois, segundo Mata e Pacheco (2009), as crianças cujas famílias não desenvolvem nenhum tipo de prática de literacia com frequência são as que apresentam resultados mais baixos ao nível das competências linguísticas. Também Alves (2015) e Cruz (2011) referiram que, quanto maior a quantidade e qualidade de interações entre os pais e as crianças, melhor o desenvolvimento da literacia das crianças.

Por outro lado, no que diz respeito à relação entre as crenças e as competências linguísticas, verificou-se que pontuações mais elevadas dos pais no domínio afetivo/motivacional das crenças estavam significativamente associadas com pontuações inferiores das crianças ao nível da memória auditiva. Da mesma forma, pontuações mais elevadas dos pais no domínio escola/ aprendizagem das crenças mostraram estar significativamente associadas com pontuações inferiores das crianças em termos de memória auditiva e no total das competências linguísticas. Por outro lado, não foi encontrada uma relação entre as crenças, na dimensão literacia funcional/informal, que se esperaria que se traduzissem em mais práticas familiares para o desenvolvimento da literacia, e as competências linguísticas da criança.

Relativamente à questão de investigação 1, quando analisadas diferenças de género ao nível das crenças parentais sobre a literacia, verificou-se que pais de crianças do sexo feminino apresentaram pontuações mais elevadas na dimensão afetivo/motivacional das crenças parentais.

No que diz respeito às questões de investigação 2, 3, e 4, foram analisadas diferenças ao nível das práticas de literacia familiar, crenças parentais sobre a literacia e nas competências linguísticas da criança, em função do tipo de ensino frequentado pelas crianças, privado ou público. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas práticas de literacia familiar, de acordo com o tipo de ensino frequentado pela criança, isto é, os resultados mostraram que, os pais de crianças que frequentam o ensino privado favorecem mais as práticas de treino. Foram também encontradas diferenças ao nível das crenças parentais, sendo que pais de crianças que frequentam o ensino privado, apresentam pontuações mais elevadas na dimensão relativa a literacia funcional/informal. Por fim, os resultados mostraram que existem diferenças estatisticamente significativas nas competências linguísticas da criança, em função do tipo de ensino que frequenta, isto é que crianças que frequentam o ensino público apresentam pontuações superiores ao nível da memória auditiva.

Em relação às questões de investigação 5 e 6, foram analisadas diferenças ao nível das práticas de literacia familiar, bem como das crenças parentais sobre a literacia, em função da existência de irmãos. Verificou-se que crianças com irmãos apresentaram pontuações mais elevadas na dimensão afetivo/motivacional das crenças parentais.

Em suma, foram encontradas diferenças significativas de género, ao nível das práticas de literacia familiar, crenças parentais sobre a literacia e competências linguísticas da criança. Verificou-se que apenas as crenças parentais sobre a literacia

diferiam significativamente de acordo com a existência de irmãos. Relativamente à escolaridade dos pais, foi encontrada uma relação significativa apenas entre a escolaridade da mãe e as práticas de literacia familiar. Constataram-se ainda diferenças significativas em termos das práticas de literacia familiar, crenças parentais sobre a literacia e competências linguísticas da criança em função do tipo de ensino frequentado pela criança.

Por outro lado, não foram encontradas relações significativas entre as práticas de literacia familiar e as crenças parentais e as competências linguísticas da criança. Por fim, foram encontradas associações negativas entre as crenças parentais e algumas dimensões das competências linguísticas da criança. No caso destes dois resultados, estes podem dever-se ao facto de os instrumentos utilizados não avaliarem dimensões mais abrangentes, onde pudessem ser notadas relações e associações significativas.

Conclusão

O objetivo deste estudo foi perceber de que forma as crenças e práticas de literacia familiar influenciam o desenvolvimento da literacia em crianças do 1º ano do 1º ciclo de escolaridade.

Verificou-se que variáveis sociodemográficas da criança, como o género e o tipo de ensino frequentado, estavam relacionadas com as práticas de literacia familiar, crenças parentais sobre a literacia e competências linguísticas da criança. Foram ainda encontradas diferenças significativas nas crenças parentais em função da existência de irmãos, e uma relação entre a escolaridade materna e as práticas de literacia familiar. Foram ainda encontradas relações negativas entre as crenças parentais e as competências linguísticas da criança.

É importante ter em consideração algumas limitações deste estudo, na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, é de salientar a reduzida dimensão da amostra, o que pode ter limitado as conclusões retiradas. Relativamente aos instrumentos utilizados para a recolha de informações, seria pertinente serem utilizados instrumentos mais atuais, de forma a serem retirados resultados mais detalhados sobre o tema. Por fim, é também de referir o facto de a recolha de dados ter sido realizada apenas com recurso a questionário, para preenchimento conjunto da mãe e do pai, não sendo possível por isso perceber qual a perspetiva obtida, aspeto que teria sido importante, dado que podem existir diferenças entre as perspetivas da mãe e do pai.

Deste modo, recomenda-se que, em estudos futuros seja utilizada uma amostra maior, mais diversificada, e que tenha em conta variáveis como a escrita, a compreensão leitora, o vocabulário, o conhecimento das funções da escrita entre outras, que muitos estudos têm demonstrado ser, simultaneamente, influenciados pelas práticas de literacia familiar e influenciar a aprendizagem da leitura. O facto de as variáveis acima descritas não terem sido avaliadas, resultou na ausência de relação entre algumas variáveis. Seria também interessante realizar entrevistas com os pais e com os professores, de forma a perceber a dinâmica existente entre os diferentes informadores, obtendo informações mais detalhadas e qualitativamente distintas. Poderia ainda ser pertinente perceber o tempo que a criança passa com os pais, uma vez que hoje em dia as crianças passam muito tempo fora de casa, em atividades desportivas, ATL, escola, o que poderá influenciar o tipo de práticas de literacia utilizadas, e a frequência com que são utilizadas.

Este estudo veio contribuir para a literatura existente sobre este tema, considerando tanto as crenças parentais como as suas práticas de literacia familiar, sendo que estudos anteriores parecem ter-se focado em apenas uma destas dimensões.

O facto de não ter sido encontrada uma relação entre crenças parentais e práticas de literacia familiar, sugere que podem ser constructos distintos, pelo que seria importante considerar ambos, tanto ao nível da investigação, como da prática psicológica, enquanto fatores de promoção da aquisição de literacia da criança.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L.S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios (5ª Edição).
- Alves-Martins, M., & Farinha, S. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e os resultados da leitura no final do 1º ano de escolaridade. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp.1051-1060). Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições.
- Alves, R. I. L. (2015). *Literacia familiar: Contributos para a promoção e desenvolvimento de boas práticas literácitas em contexto socioeconómico desfavorecido*. Tese de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.
- Azevedo, F. (2011). Educar para a literacia: perspetivas e desafios. *VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação*. Braga: Universidade do Minho. doi:https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12645/1/Educar%20para%20a%20literacia_FA2011.pdf
- Carvalho, C., & Costa e Sousa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interações, 19*, 109-126. doi: <https://core.ac.uk/download/pdf/70619609.pdf>
- Crawford, P., & Zygouris-Coe, V. (2006). All in the family: Connecting home and school with family literacy. *Early Childhood Education Journal, 33* (4), 261-267.
- Cruz, J. S. F. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literácito das crianças*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Cruz, J. S., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A., Amaral, J., Monteiro, L., Lopes, E., & Ferreira, C. (2014). Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1º CEB. *Análise Psicológica, 33*(3), 245-257.
- Cunha, M. C. C. (2010). *Práticas Familiares de Literacia: Percepção de um Grupo de Crianças em Idade Pré-Escolar e sua Relação com o Conhecimento Emergente da Linguagem Escrita*. Tese de Mestrado. Instituto Universitário Ciências psicologias, sociais e da vida- ISPA, Portugal.

- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). *The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. Journal of School Psychology, 42*(6), 445–460. doi:10.1016/j.jsp.2004.07.002
- 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
- Evans, M. A., Fox, M., Cresmaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young children. *Journal of Educational Psychology, 96*, 130–141.
- GAVE/ME (2004). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003. Organização para a cooperação e desenvolvimento económico*. Retirado a 7 de Abril de 2010, de: http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa2003.pdf.
- HOFF E. (2013) Interpreting the early language trajectories of children from low SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Development Psychology, 49*, 4-14.
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. *Actas do 6.º Encontro Nacional (4.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, A. M. A. (2015). *Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar: Um Estudo Exploratório*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade Lisboa- Instituto de Educação.
- Martins, M. A., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2015). Escrita Inventada e Aquisição de Leitura em Crianças de Idade Pré-escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 31*(2), 137-144.
- Martins, M. A., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita- Percursos de investigação. *Análise Psicológica, 2*(32), 135-143.

- 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. Braga: Universidade do Minho- Instituto de estudos da criança.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, XXII(1), 95-108.
- Mata, L. (2008). Hábitos e práticas de leitura de histórias – Como caracterizar? In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.
- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, P. (2012). *Literacia(as) Familiar(es): Ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças*. Tese de doutoramento. Escola Superior de Educação de Torres Novas, Portugal.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2011). *Literacia familiar: Relação entre crenças, ambiente e práticas dos pais*. Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar, Inovar e Desenvolver: Desafios das Ciências da Educação. Guarda.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2010). Concepções de pais de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem da leitura e escrita. *I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2013). Literacia familiar- Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica*, 31(3), 217-234.
- Salvador, L., & Martins, M. A. (2017). Práticas de literacia familiar, competências linguísticas e desempenho em leitura no primeiro ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 34(1), 1-12.

- Serpell, 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. Doi: <http://www.iapsych.com/wj3ewok/LinkedDocuments/serpell2002.pdf>
- Sénèchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade reading comprehension, fluency, spelling and reading pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87.
- Simões, F. M., & Fonseca, M. C. F. R. (2015). Apropriação de práticas de letramento escolar por estudantes da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 63(20).
- Tamis-LeMonda, C. S., & Rodriguez, E. T. (2009). O papel dos pais na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento da linguagem de crianças pequenas. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*. Doi:<http://www.encyclopedia-crianca.com/desenvolvimento-da-linguagem-e-alfabetizacao/segundo-especialistas/o-papel-dos-pais-na-promocao-da>.
- Viana, F. L. (2007). *Aprender a ler: Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa* Braga: Edições Casa do Professor.
- Vilhena, D. R. L. (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. Instituto Universitário Ciências psicológicas, sociais e da vida- ISPA, Portugal.
- 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, 191-211.