



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELAINE CRISTIANE AGUENA MATSUOKA

**DESEMPENHO EM ESCRITA DE CRIANÇAS:
RELAÇÃO COM PRÁTICAS E CRENÇAS
PARENTAIS**

**CAMPINAS
2017**

ELAINE CRISTIANE AGUENA MATSUOKA

**“DESEMPENHO EM ESCRITA DE CRIANÇAS:
RELAÇÃO COM PRÁTICAS E CRENÇAS
PARENTAIS”**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Psicologia Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Selma de Cássia Martinelli.

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO ELAINE CRISTIANE AGUENA MATSUOKA, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA.. SELMA DE CÁSSIA MARTINELLI.

**CAMPINAS
2017**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CNPq, 141478/2013-6

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M429d Matsuoka, Elaine Cristiane Agüena, 1980-
Desempenho em escrita de crianças : relação com práticas e crenças
parentais / Elaine Cristiane Agüena Matsuoka. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Selma de Cássia Martinelli.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Escrita. 2. Escrita - Desempenho. 3. Práticas parentais. 4. Crenças
parentais. I. Martinelli, Selma de Cássia, 1964-. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Writing performance of children : relationship with practices and
parental beliefs

Palavras-chave em inglês:

Writing

Writing performance

Parental practices

Parental beliefs

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Selma de Cássia Martinelli [Orientador]

Isabel Cristina Dib Bariani

Andréia Osti

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Jussara Cristina Barboza Tortella

Data de defesa: 27-03-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**DESEMPENHO EM ESCRITA DE CRIANÇAS:
RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS E CRENÇAS
PARENTAIS.**

Autor : Elaine Cristiane Aguená Matsuoka

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Selma de Cássia Martinelli

Profa. Dra. Isabel Cristina Did Bariani

Profa. Dra. Andréa Osti

Profa. Dra. Lilian Ribeiro do Nascimento

Profa. Dra. Jussara Cristina Barbosa Tortella

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

Dedico este trabalho à minha família, em
especial, ao meu esposo, que me transforma
em uma pessoa melhor a cada dia que
passamos juntos. Te amo para todo o
sempre!

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, Prof^a. Dra. Selma de Cássia Martinelli, pela paciência, compreensão e dedicação com que sempre orientou este trabalho e pelas preciosas contribuições que foram muito valiosas.

À minha mãe, que sempre esteve ao meu lado incondicionalmente, e ao meu pai, que mesmo não estando mais presente entre nós, participou da realização de mais este sonho.

Aos meus irmãos Érica e Edgar e ao meu cunhado Roberto, que sempre estiveram ao meu lado e torcendo para que tudo desse certo.

Ao meu esposo Carlos, meu amigo, meu companheiro e meu eterno amor, que acompanhou toda a minha trajetória, que me incentivou e me apoiou nos momentos mais difíceis.

À Sophia, minha querida filha que ainda nem chegou a este mundo, mas já é toda a razão do meu viver.

A toda minha família e amigos especiais, pelos incentivos em todos os nossos encontros.

À Prof^a. Dra. Isabel Cristina Dib Bariani e à Prof^a. Dra. Andréa Osti, pela leitura cuidadosa deste trabalho, propiciando valiosa contribuição, especialmente na banca de qualificação.

À Prof^a. Dra. Jussara Cristina Barbosa Tortella e à Prof^a. Dra. Lilian Ribeiro do Nascimento pela leitura cuidadosa deste trabalho e pelas preciosas contribuições.

À Prof^a. Dra. Débora Cecílio Fernandes, pela análise cuidadosa e criteriosa dos dados desta pesquisa.

À direção e à coordenação das escolas que sempre me receberam com muito carinho e respeito.

Aos professores, pais e as crianças que fizeram possível a realização deste trabalho.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de doutorado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, principalmente da Secretaria de Pós-Graduação e da Biblioteca que sempre me atenderam com muita atenção e prontidão.

Muito Obrigada!

Resumo

Distintas pesquisas foram realizadas com o objetivo de analisar os processos de aprendizagem e verificar os fatores que influenciam o desempenho em escrita de alunos. Essas pesquisas indicaram, por meio dos seus principais resultados, que os aspectos emocionais, cognitivos e sociais estão relacionados com o desempenho em escrita de crianças e adolescentes. Além disso, pesquisas nacionais e internacionais revelaram uma significativa relação entre o desempenho escolar de estudantes com variáveis do contexto familiar, indicando que determinadas práticas e crenças parentais podem favorecer ou não um melhor resultado nas atividades escolares das crianças. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar se há relações entre o desempenho em escrita e as práticas e crenças parentais, por meio do autorrelato de pais e da percepção dos filhos e investigar se há relações entre a percepção dos filhos e a declaração dos pais acerca das crenças e práticas parentais. Participaram deste estudo, 446 alunos do Ensino Fundamental (2º, 3º, 4º e 5º ano), de ambos os sexos, com idade variando entre sete e onze anos, e seus respectivos pais, provenientes de quatro escolas da rede estadual de ensino. Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos sendo um Inventário de Práticas e Crenças Parentais (IPCp), que foi aplicado aos pais, um Questionário de Práticas e Crenças Parentais – Versão Infantil (QPCp-I) e um Teste de Avaliação da Escrita (TAE), que foram aplicados aos estudantes. Os resultados indicaram uma correlação significativa entre a declaração dos pais e a percepção infantil sobre as práticas e crenças parentais com o desempenho em escrita. As análises de variância indicaram diferenças significativas entre o desempenho em escrita dos alunos que cursavam diferentes anos escolares. Com relação às práticas e crenças parentais os dados desta análise revelaram que não houve diferenças na declaração dos pais de alunos de diferentes anos escolares, já em relação à percepção infantil os dados revelaram diferenças significativas apenas para as práticas parentais e para os alunos do segundo ano escolar. Os resultados desta pesquisa, também revelaram uma correlação significativa e positiva entre a declaração dos pais e a percepção das crianças sobre as práticas e crenças parentais, para os alunos do terceiro, quarto e quinto ano escolar.

Palavras-chave: Escrita, Desempenho em escrita, Práticas parentais e Crenças parentais.

Abstract

Distinct researches have been done with the goal of analyzing the learning processes and verify the factors that influence writing performance in students. These researches concluded, by their main results, that the emotional, cognitive and social aspects are related with writing performance of kids and teenagers. Furthermore, national and international researches revealed a significant relation between academic students' performance with aspects of familiar environment, indicating that some parental practices and beliefs can improve or jeopardize results in school activities for children. Therefore, the present study had the overall aim to analyze if there are relations between the performance in writing and the parental practices and beliefs and to investigate the relationship between the perception of the children and the parents' statement about parental beliefs and practices. In this study attended 446 students of Primary School (2nd, 3rd, 4th and 5th grades), both gender, with age between seven and eleven years old, and their respective parents, from four State Schools. To data collection were used three instruments, the Inventory of Parental Practices and Beliefs (IPCp) that were applied to parents, the Questionnaire of Parental Practices and Beliefs – Version for Children (QPCp-I) and the Writing Evaluation Test (TAE) that were applied to students. The results indicated a significant correlation between parental statement and child perception of parental practices and beliefs with writing performance. The variance analysis indicated significant differences between the writing performance of students of different school years. Regarding parental practices and beliefs, the data from this analysis revealed that there were no differences in parents' declaration of students from different school years, and in relation to the child perception the data revealed significant differences only for parental practices and for the second grade students. The results of this research also revealed a significant and positive correlation between the parents' statement and the children's perception of parental practices and beliefs for the third, fourth, and fifth grade students.

Key-words: Writing, Writing Performance, Parental Practices and Parental Beliefs.

Sumário

Apresentação		12
Capítulo I	A história da linguagem escrita	18
	O desenvolvimento da linguagem escrita	20
	O sistema alfabético da escrita	25
	O sistema ortográfico da escrita	27
Capítulo II	A Psicologia Cognitiva e a aquisição da escrita	30
	Habilidades Metalinguísticas	32
	Consciência fonológica	33
	Consciência morfológica	34
	Consciência sintática	35
	Estudos sobre a escrita	35
Capítulo III	A Família: desafios conceituais e teóricos	41
	Interação entre pais e filhos	45
	Práticas Parentais: pressupostos teóricos e pesquisa empírica	48
	Crenças Parentais: pressupostos teóricos e pesquisa empírica	55
Capítulo IV	Objetivos	65
	Método da Pesquisa	66
	Participantes	66
	Instrumentos	67
	Procedimentos de Coleta de dados	71

Capítulo V	Resultados	72
	Análises Descritivas	72
	Análises de Variância e Teste de <i>Tukey</i>	80
	Análises de Correlação	89
Capítulo VI	Discussão dos resultados	94
	Considerações finais	101
	Referências	106

Apresentação

A invenção da escrita representa um marco na História da humanidade. Aos poucos, com o desenvolvimento das sociedades, ela foi passando do domínio de poucas pessoas até tornar-se acessível ao público em geral. Segundo Braslavsky (2005), a alfabetização é entendida como uma prática elementar de leitura e escrita, que se refere a um processo complexo e a um trabalho laboriosamente desenvolvido nas etapas iniciais da escolarização. Esse processo designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.

A história da alfabetização surge em conjunto com a história da escrita, de forma que, ser alfabetizado na época primitiva, significava ler e escrever por meio de símbolos padronizados. Com o passar do tempo, a escrita abandonou os símbolos para representar os sons da fala por meio dos signos escritos, e com o desenvolvimento do capitalismo industrial, e o advento da revolução tecnológica, a aquisição da escrita tornou-se uma necessidade para toda a sociedade (Cagliari, 2004). Assim, a aprendizagem da escrita tornou-se o principal objetivo da alfabetização, propiciando para o aprendiz a aquisição de novos conhecimentos e de novas ferramentas para expressar seus sentimentos, crenças, valores e opiniões.

A escrita tornou-se um importante meio de comunicação e um complemento da linguagem oral, sendo representada por meio de um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, que ocorre por meio da codificação dos signos orais. Segundo Braslavsky (2005), no que se refere ao entendimento sobre a linguagem escrita, ela tem sido considerada como um processo paralelo ao da fala, sendo a linguagem oral conduzida por ondas acústicas que produzem uma imagem fônica, e a escrita transmitida pelo canal visual, que produz uma imagem gráfica.

Para a autora, a língua escrita apresenta características específicas que se diferem da linguagem oral, e dentre essas especificidades, destaca-se o fato de que a escrita não representa a espontaneidade e o imediatismo que a linguagem oral possui, por requerer intencionalidade e não dispor de recursos da linguagem, como a entonação e os gestos. Além disso, a escrita não tolera as formas e as estruturas incompletas da linguagem falada, por demandar uma sintaxe mais rigorosa e completa. Assim, a escrita, ainda segundo a autora,

permite que a linguagem se desenvolva como uma atividade mais completa, organizada e registrada, enquanto que a linguagem falada se desvanece no mundo dos sons.

Pelo fato da escrita apresentar essas características, a aprendizagem dessa linguagem demanda habilidades específicas. Segundo Gelb (1976) o ato de escrever refere-se a uma atividade complexa que implica em múltiplas operações e um amplo conjunto de conhecimentos, que para seu sucesso deve desenvolver simultaneamente o processo de codificação e a composição escrita (produção de textos). O processo de codificação, tema de interesse deste estudo, é uma das vertentes que estudam o desenvolvimento da escrita e se diferencia do sistema notacional que é fundamentado em um processo construtivo, onde a criança elabora hipóteses sobre a escrita que é diferenciada em quatro períodos de desenvolvimento denominados, pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético (Ferreiro & Teberosky, 1985).

A aprendizagem dos processos de codificação da escrita alfabética, segundo Zorzi (2006), faz referência à habilidade do aluno em dominar a posição da letra no espaço gráfico, compreender a noção de tonicidade (sílabas tônicas) e no desenvolvimento de procedimentos precisos de segmentação de palavras. Além dessas habilidades, o autor considera que o aluno deve ser capaz de compreender que a fala e escrita são diferentes, identificando as variações, de forma que uma mesma letra pode representar vários sons (por exemplo, a letra *s*, que pode ser representada pelo fonema [s] e pelo fonema [z]), assim como, um mesmo som pode ser representado por diversas letras (por exemplo, o grafema *ão* na posição acentuada e o grafema *am* na posição átona podem ser representados pelo fonema [əw]).

Os processos de codificação da escrita alfabética, referente à compreensão das regras ortográficas e da relação entre o grafema e fonema de uma língua, são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de composição escrita do estudante (Citoler, 1996). Esses processos são considerados como a matéria prima para que o aluno seja capaz de expressar as suas ideias em um texto coerente e eficaz, assegurando o domínio da escrita. Pode-se dizer que, uma vez que este recurso passa a fazer parte do repertório de habilidades de uma criança, ele se constitui em um meio de expressão e de comunicação pessoal. Além disso, a escrita contribui para a organização, a retenção e a recuperação de informações, ao mesmo tempo, em que, abre possibilidades para que novos conhecimentos sejam adquiridos.

A aprendizagem da escrita não possui um fim em si mesma, ela é considerada uma segunda forma de comunicação que melhora a socialização da criança. Nesse sentido, considera-se importante tanto a apropriação das habilidades de codificação escrita, por parte

das crianças em fase de alfabetização, como das habilidades de composição de textos, numa fase um pouco mais avançada, tendo em vista ser este o caminho de acesso e de participação à cultura.

A criança se apropria do sistema de escrita de forma gradativa, e em algumas situações tendem a cometer mais erros escritos, como por exemplo, no início do processo de aprendizagem escolar. As dificuldades em escrita podem ser relacionadas a diversos fatores, relativos a variáveis afetivas e emocionais (Schiavoni & Martinelli, 2005; Bartholomeu, Sisto & Rueda, 2006; Cunha, Sisto & Machado, 2006; Martinelli, 2014), à compreensão da regularidade da escrita (Zorzi, 1998; Sisto, 2001; Cagliari, 2004; Zorzi & Ciasca, 2008; Capellini, Butarelli & Germano, 2010; Capellini et. al., 2012; Rosa, Gomes & Pedroso, 2012; Caliatto, Fernandes & Sisto, 2015), à coordenação motora (Silva & Beltrame, 2011), as habilidades metalinguísticas (Barrera & Maluf, 2003; Capovilla & Capovilla, 2004; Basso, 2006; Velasquez, 2007; Paula, 2007; Dambrowski, Martins, Theodoro & Gomes, 2008; Cunha & Capellini, 2009; Carvalho, 2010; Santos e Befi-Lopes, 2012), e aos aspectos do ambiente familiar (Marturano, 1999; Muniz & Sobel, 2008; Agüena, 2010).

Considera-se também que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, ela ocorre em todos os espaços no qual a criança convive e, não exclusivamente na sala de aula. O meio ambiente é um fator importante a ser considerado frente ao processo de aprendizagem da escrita e, também, no que concerne às dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelas crianças. Dentro dessa perspectiva, vários estudos têm sugerido que crianças que frequentam um ambiente familiar, escolar, social e economicamente favorecido apresentam condições mais adequadas ao aprendizado. A família pode ser uma fonte de recursos para o desenvolvimento sadio da criança, de forma que, os pais podem estabelecer um ambiente provedor de desenvolvimento das habilidades dos seus filhos, para que eles sejam capazes de enfrentar os desafios e as adversidades do cotidiano escolar (Marturano, 1999; Muniz & Sobel, 2008; Dessen, 2010).

Foi na década de 50, do século passado, que se observou um aumento do interesse dos pesquisadores em investigar a influência da família no aprendizado escolar. Mas, foi somente na década de 60, que os estudos ganharam maior destaque na literatura, quando estes passaram a avaliar os aspectos que estão presentes no microsistema da família com o desempenho acadêmico dos alunos. Os resultados indicaram que as crianças tendem a apresentar um melhor desempenho escolar quando vivem em um ambiente familiar no qual

predomina um clima emocional positivo e seus membros incentivam, organizam e reforçam comportamentos que visam o sucesso escolar (Marturano, 1999; Dessen, 2010).

Segundo Tápia (2005), quando se trata da aprendizagem escolar, deve-se considerar que a escola, em conjunto com a família, são os principais ambientes responsáveis por despertar a motivação do aluno. Para o autor, os pais e os professores devem estabelecer um ambiente agradável com base em atitudes positivas, para que a criança demonstre interesse nas atividades educacionais. Ainda, segundo o autor, os pais podem colaborar promovendo diálogos com seus filhos, como por exemplo, perguntando o que fizeram na escola e auxiliando-os nas tarefas escolares.

Segundo Marturano (1999), o progresso escolar da criança não está relacionado apenas aos recursos materiais solicitados pela escola, e patrocinados pelos pais, mas, também, a ambientes familiares mais seguros e calmos, que permitam à criança concentrar-se em uma atividade, e que contribua para o seu bom desempenho na escola. Além disso, as interações entre os membros familiares podem exercer influência sobre os aspectos do processo de aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Para Bronfenbrenner (1989), a família é o principal microssistema onde a pessoa em desenvolvimento estabelece relações estáveis e significativas com sujeitos e, também, com objetos presentes no ambiente familiar. Neste sistema, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), as interações entre os sujeitos são caracterizadas pela reciprocidade (o que um indivíduo faz influência o outro) e pelo afeto (estabelecimento de sentimentos positivos). Os padrões de interações entre os membros familiares progridem de acordo com o tempo e constituem o principal veículo para a mudança comportamental e o desenvolvimento pessoal do indivíduo.

Para Bronfenbrenner e Morris (1998), as estruturas interpessoais presentes no ambiente familiar são importantes contextos para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, as primeiras interações que ocorrem entre os sujeitos, que é considerada uma díade (mãe e a criança, pai e criança, entre outros), proporcionam trocas intersubjetivas que podem promover o desenvolvimento infantil, além de exercer influência sobre o aprendizado escolar da criança. Na literatura, tem-se sustentado que a interação entre pais e filhos é uma importante variável de estudo sobre o ambiente familiar, destacando a importância dos pais, sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes (Baumrind, 1966; Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983). Nesta literatura é possível identificar três dimensões distintas presentes na interação entre pais e filhos: as práticas, os estilos parentais e as crenças

parentais. (Cia, D’Affonseca & Barham, 2004; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen & Sekino, 2004; Cia, Pamplim & Willians, 2008; Agüena, 2010).

Considerando a importância da escrita para o desenvolvimento social e pessoal do aluno e a relevância da interação entre pais e filhos para o sucesso escolar, o presente estudo pretende verificar se há diferenças entre os anos escolares para o desempenho em escrita e para as práticas e crenças parentais; analisar as relações entre a percepção infantil e a percepção parental sobre as práticas e crenças dos pais e, por fim, analisar as relações entre o desempenho em escrita e as práticas e crenças dos pais.

Observando este panorama, a justificativa desta pesquisa se apoia no fato de que o contexto familiar deve ser considerado como uma variável importante quando se trata de enfrentar os desafios presentes no processo de ensino-aprendizagem de alunos. Justifica-se também pela necessidade de se pensar sobre os diferentes fatores que podem contribuir com o melhor desempenho escolar de crianças. Dentre estes fatores priorizou-se neste estudo analisar as práticas e crenças parentais por meio do autorrelato dos pais e da percepção dos filhos.

Nesse sentido, tendo em vista uma breve explanação acerca do tema e dos objetivos da presente pesquisa, seis capítulos foram preparados. O primeiro capítulo expõe os aspectos do desenvolvimento da cultura escrita, partindo da análise dos trabalhos de pesquisadores que caracterizaram a diferença e a importância da linguagem oral e da linguagem escrita, até a formação de uma nova sociedade que teve a palavra escrita como uma ferramenta essencial nas relações sociais e no desenvolvimento pessoal, seguido de uma descrição sobre o sistema da escrita, apresentando os aspectos distintos da linguística.

O segundo capítulo apresenta um olhar da Psicologia Cognitiva sobre a aquisição da escrita, enfatizando a importância dos processos léxicos, sintáticos e semânticos para o desenvolvimento das habilidades de codificação e composição escrita no aluno e uma breve apresentação das habilidades metalinguísticas, finalizando com a apresentação dos estudos sobre a escrita.

O terceiro capítulo trata das discussões sobre o ambiente familiar, especificamente, sobre a definição de família, as novas configurações familiares e uma reflexão sobre o olhar sistêmico da família, destacando-se as relações interpessoais. Em seguida, situam-se a apresentação dos pressupostos teóricos e as pesquisas empíricas sobre os constructos de prática e crença parental.

O quarto capítulo deste estudo apresenta os objetivos e o método da pesquisa, descrevendo os participantes, os instrumentos e os devidos procedimentos para a coleta de dados. O quinto capítulo apresenta os resultados da pesquisa, e por fim, o sexto capítulo apresenta a discussão dos resultados e reflete sobre as considerações finais referentes aos achados desta pesquisa. Com este estudo espera-se contribuir para que novos elementos sejam introduzidos no cenário educativo, ressaltando a importância das práticas e crenças parentais positivas para o melhor desempenho escolar das crianças.

Capítulo I

A história da Linguagem Escrita

A linguagem escrita é um produto cultural que estabeleceu uma nova forma de comunicação entre os homens, é também um produto de elaboração recente na história da humanidade que, há milhares de anos utilizava-se apenas de gestos, sons e desenhos como sua principal ferramenta para a comunicação e a convivência em sociedade. De acordo com Kato (1986) a escrita foi inventada há mais de seis mil anos, quando combinava unidades de significação e não os sons da fala. Nesta época, a escrita era utilizada na representação de números que facilitava a realização de contas pelos camponeses, que também utilizavam a escrita para identificar os seus animais e os fenômenos da natureza. Para Cagliari (1987), o surgimento da escrita, propriamente dita, foi reconhecido por meio de um sistema organizado de símbolos, que possibilitou materializar os pensamentos, as opiniões e os sentimentos dos indivíduos que faziam parte de uma comunidade.

A inserção da linguagem escrita nas sociedades orais passou por momentos críticos e decisivos. As pesquisas sobre a oralidade emergiram, sistematicamente, durante o início da década de 1960. Essas pesquisas apresentaram em comum o fato de colocarem apenas a oralidade em destaque, não considerando o devido valor para a linguagem escrita (Havelock, 1995). Posteriormente, durante o final da década de 1960 e durante a década de 1970, segundo Ong (1998), as pesquisas começaram a apresentar um novo olhar sobre a escrita e tiveram como principal objetivo analisar as profundas implicações da introdução da linguagem escrita nas culturas tradicionais orais.

Ong (1998) destaca que, a novidade presente nesses estudos estava no fato dos pesquisadores demonstrarem uma preocupação em discutir as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, deixando de lado a discussão presente sobre a superioridade da oralidade. Para o autor tal mudança possibilitou analisar, não só os aspectos positivos do desenvolvimento da linguagem escrita, mas também, verificar os efeitos da aprendizagem do sistema de escrita nas sociedades não letradas, contribuindo para a formação do pensamento crítico e a constituição de diferentes formas de comunicação escrita, o que propiciou a difusão da informação e do conhecimento.

O discurso oral acompanha a sociedade desde os primórdios da civilização humana, e como já mencionado, a linguagem escrita foi reconhecida apenas séculos mais tarde. Para alguns pesquisadores a história da escrita está diretamente relacionada ao desenvolvimento da oralidade, considerando que é por meio das culturas orais que a palavra escrita emergiu (Egan, 1987).

Nas culturas orais, todo conhecimento foi baseado na experiência humana e a aprendizagem ocorria por meio da observação e da prática, sendo a repetição e a memória a base dos processos de transmissão do conhecimento. Além disso, nas culturas orais o pensamento era conservador, e esse conservadorismo inibiu o experimento intelectual, pois não havia espaço para eventos criativos. O pensamento oral era profundamente marcado pelas emoções, de forma que a fala do orador representava as suas emoções, sendo este pensamento mais empático e subjetivo do que abstrato (Ong, 1998).

A oralidade, segundo Ong (1998), estabeleceu uma medida comunicativa pouco criativa, e a escrita surgiu como uma nova forma de comunicação, que permitiu a criatividade e o uso da objetividade. “A escrita separa o conhecedor do conhecido e, desse modo, estabelece condições para a objetividade, no sentido de um desprendimento ou distanciamento individual” (p.57).

Estudos realizados no campo da oralidade e letramento verificaram que, a introdução da escrita nas sociedades orais provocou diversas mudanças nos processos orais das sociedades primitivas, que passaram a reconhecer as palavras escritas como uma forma de representar a fala. O uso da memória também foi modificado, podendo ser empregada para outros fins, além de ser utilizada para conservar as informações (Havelock, 1995; Ong, 1998).

A escrita passou a fazer parte do cotidiano das sociedades, de modo que as diferentes formas de expressão passaram a ser identificadas por meio da língua escrita. Entretanto, segundo Ong (1998), a escrita não foi facilmente aceita pelas sociedades. Esse novo sistema de representação não foi aceito prontamente, pois não havia uma certeza sobre a legitimidade da escrita e de que ela aperfeiçoava os métodos orais. Desta forma, na antiguidade, o testemunho oral ainda era considerado mais confiável do que os textos escritos. A autenticidade da escrita foi alcançada com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, que impulsionaram a utilização e a compreensão da linguagem escrita.

O processo de industrialização e a urbanização, marcados pelo desenvolvimento da Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, sucederam o enfraquecimento das tradições literárias orais, para a ascensão de uma nova cultura urbana, com o surgimento das gramáticas impressas, os manuais, os dicionários e as enciclopédias. Além disso, nas últimas décadas do século XIX, ocorreu o desenvolvimento do jornalismo, a criação de novas formas de novelas populares e a disseminação dos meios de comunicação por meio da publicação dos jornais, revistas e livros, destacando, assim, o desenvolvimento de uma nova cultura baseada na escrita (Ong, 1998).

Da mesma maneira que as sociedades orais possuíam formas específicas de transmissão do conhecimento, com o advento da palavra escrita foram introduzidas novas formas de transmissão, comunicação e memorização da cultura. As pessoas passaram a utilizá-la para escrever listas, cartas, textos e documentos. As sociedades orais substituíram o auditivo (oralidade primária) pelo visual (livros, textos e jornais) e, por fim, a escrita tornou-se um objeto de estudo, como parte integrante do processo de alfabetização (Cagliari, 2004). Com base nessas transformações, a gramática foi inventada e a escrita considerada como uma tecnologia que provocou uma reestruturação na linguagem e no pensamento das sociedades e, principalmente, nas relações das pessoas com o mundo (Ong, 1998).

De acordo com Cagliari (1987), o processo de desenvolvimento da escrita nas sociedades orais foi dividido em três fases distintas, a pictórica, que foi identificada pela escrita por meio de desenhos; a ideográfica, que enfatizou a transformação desses desenhos em caracteres, tornando a escrita mais convencional e arbitrária; e por fim, a fase alfabética, que foi determinada pelo uso das letras, que contribuiu profundamente para o aperfeiçoamento e a ampliação da comunicação escrita. A descrição das três fases do desenvolvimento da escrita será detalhada a seguir.

O desenvolvimento da Linguagem Escrita

A escrita foi, originalmente, executada por meio de símbolos que representava um sistema totalmente pictográfico. Primeiramente, esses símbolos foram chamados de pictogramas, que utilizavam o desenho para representar as coisas do mundo (Cagliari, 1987), por exemplo, a presença nos registros antigos de um círculo com pequenos traços ao seu redor,

descrevia o sol, e o registro de um homem montado em um cavalo simbolizava uma viagem rápida. Desta forma, os pictogramas consistiam em representações bem simplificadas dos objetos da realidade e não estavam associados a um som, mas a imagem do que se pretendia representar.

Para Cagliari (1987), o uso dos desenhos permitiu uma escrita mais simples e livre, tanto na sua forma como na ordem dos seus elementos. Entretanto, a interpretação dessa representação pictográfica dependia de uma convenção aceita por uma comunidade e da presença de um membro dessa cultura que pudesse decodificar e repassar com precisão a mensagem. Este processo revelou uma complexidade para este tipo de escrita, de forma que a decodificação dependia da explicação do autor e o seu domínio pertencia a um grupo pouco representativo da sociedade.

Posteriormente, o símbolo passou a ser uma representação da linguagem e uma unidade de escrita. Para Cagliari (1987), a partir deste momento, os símbolos passaram a usufruir de todas as prerrogativas próprias da linguagem oral, tornando-se um símbolo escrito, um caractere, uma unidade abstrata e convencional. Assim, a escrita se desenvolveu dos pictogramas para os ideogramas (caracteres), no qual o significado é um conceito não representado diretamente pelo desenho, mas estabelecido por um código.

A princípio, o sistema pictográfico sofreu um processo de estilização, para facilitar o traçado, e seu uso foi normatizado. Para Kato (1986) os sistemas pictográficos se desenvolveram em sistemas logográficos-silábicos, que é o caso da escrita rébus, que é uma espécie de fonograma (sinal gráfico que representa um som) designado não por um símbolo codificado, mas por um caractere que representa um som que pode formar partes de uma palavra. Neste tipo de escrita, apenas as propriedades fonéticas destes símbolos e não as semânticas são consideradas para formar as palavras.

Para Ong (1998), a escrita rébus possui uma vantagem em relação a outras escritas. De forma que o indivíduo que fala diferentes dialetos seria capaz de compreendê-la, pois estaria apto para ler diferentes sons pelo mesmo caractere, como por exemplo, os numerais que são considerados ideogramas intralinguísticos. Embora não seja um caminho fácil representar as palavras por meio das propriedades fonéticas dos símbolos, foi esse o caminho encontrado pelos homens para se descobrir a escrita silábica.

De acordo com Kato (1986), os primeiros registros silábicos foram constituídos pelos fenícios que se apropriaram da complexa escrita lexical-silábica dos egípcios para formar 24 símbolos que constituíram o silabário. Neste caso, o silabário era formado por consoantes e semiconsoantes correspondentes aos fonemas [w] e [y] que representavam o vogal u e i. Um exemplo de escrita que manteve o sistema silábico é a escrita japonesa, que utiliza dois principais sistemas, o hiragana e o katakana, sendo o primeiro silabário utilizado para a escrita de palavras originalmente japonesas e o segundo na escrita de palavras estrangeiras. Este sistema silábico de escrita não possui uma diversidade de fonemas como encontramos na escrita alfabética.

Com relação aos tipos de escrita, Ong (1998) destaca que alguns são denominados sistemas híbridos, como é o caso da escrita japonesa, que além dos silabários em katakana e hiragana, utiliza-se de alguns caracteres chineses que são pronunciados diferentemente da língua chinesa. O sistema coreano também é considerado híbrido, pois além do hangul (o alfabeto genuíno coreano) também faz uso de caracteres chineses. Concluindo, o autor enfatiza que a própria escrita chinesa é um sistema híbrido, pois se utiliza de símbolos mesclados. Com o desenvolvimento da escrita, de pictogramas para ideogramas, os sistemas escritos (não alfabético) foram considerados híbridos.

Após a constituição do sistema silábico, pelos fenícios, os gregos realizaram uma reestruturação deste sistema, ao qual juntaram as vogais e as consoantes criando um sistema de escrita alfabética. Para Cagliari (2000) “a escrita alfabética é a que representa um inventário menor de símbolos e permite a maior possibilidade combinatória de caracteres na escrita” (p.110). O alfabeto foi criado pelo povo semítico por volta de 1500 a. C., entretanto, o alfabeto hebraico utilizava apenas as semiconsoantes e consoantes que foram denominados de silabários ou silabário não vocalizado.

Para Ong (1998), a escrita semítica ainda estava muito imersa no mundo oral, não textual, de forma que os leitores precisavam conhecer a língua que estava lendo para poder saber quais vogais colocar entre as consoantes. Fundamentado no silabário hebraico, os gregos criaram o sistema alfabético com uma diversidade de letras (consoantes e vogais) que representavam as características sonoras da língua. O alfabeto vocálico grego analisava o som de um modo mais abstrato, possibilitando a escrita e a leitura de palavras em línguas que não eram conhecidas. Para Kato (1986), o alfabeto grego foi caracterizado como democratizante,

pois qualquer pessoa poderia aprendê-lo, o que possibilitava a comunicação com línguas estrangeiras.

De acordo com Moraes (2008), um sistema de escrita eficaz é aquele que consegue representar explicitamente o máximo de estruturas fonológicas da linguagem falada. Desta forma, apenas os caracteres do sistema alfabético conseguem formar sistemas fonográficos, representando os sons da fala em unidades menores do que a sílaba sendo, portanto, um sistema mais detalhado quanto à representação fonética. Kato (1986) considera que a invenção da escrita alfabética foi uma grande descoberta, pois com o uso do símbolo para representar cada som, os sujeitos passaram a operar conscientemente com o seu conhecimento para organizar foneticamente a sua língua.

A convivência com um sistema de escrita alfabético permitiu que as pessoas percebessem a estrutura segmentada da língua e que reconhecessem os sons das letras. Com o passar do tempo, o uso da escrita revelou a existência de uma cultura letrada, que teve a escrita como a base de todas as suas ações. O propósito da escrita espalhou-se rapidamente por todo o mundo e em diferentes línguas, sendo que, os símbolos gráficos foram sofrendo adequações para melhor representar o sistema de escrita. O desenvolvimento tecnológico e uma nova configuração societária fizeram com que novas formas de comunicação, dependentes da palavra escrita, fossem estabelecidas (Galvão & Batista, 2006).

Pode-se afirmar que os diferentes sistemas de escrita conviveram por um longo período durante a história da humanidade. Atualmente, é possível ainda verificar uma diversidade de sistemas de representação escrita, como, por exemplo, nos países asiáticos (Japão/ China), o uso dos pictogramas e ideogramas e, nos países ocidentais, o sistema de escrita alfabética.

Com relação à aprendizagem desses sistemas de escrita, Moraes (1998) considera que, a aprendizagem da escrita alfabética exige competências diferentes em comparação com os outros sistemas de escrita (ideográfico), pois é um processo complexo que se relaciona com os distintos aspectos da linguagem e das convenções ortográficas. Além disso, segundo Cítoles (1996), os sistemas alfabéticos requerem do escritor o uso de mais recursos cognitivos e menos recursos da memória que os sistemas ideográficos.

Segundo Frith (1985), o desenvolvimento da escrita é determinado por um processo interativo que envolve três fases, a logográfica, a alfabética e a ortográfica. Na primeira fase,

denominada logográfica a criança reconhece palavras que são familiares, tomando como referência as características gráficas da palavra não considerando a ordem das letras. Para esta criança, a leitura da palavra depende do contexto, da imagem e das cores, de forma que, o conhecimento fonológico tem um papel secundário, ou seja, a criança reconhece logograficamente o rótulo *Coca-Cola* e *Mc Donald's*, se for mantido o layout gráfico, mesmo que as vogais sejam trocadas de lugar, a leitura será feita da mesma forma que antes. Na fase alfabética, a criança inicia o conhecimento dos sons e das letras (fonema-grafema), podendo nesta fase decodificar palavras novas e escrever algumas palavras simples. Quando a criança passa a reconhecer as palavras em unidades ortográficas, que são determinadas pelos grupos de letras, segundo o autor, é possível considerar que ela se encontra na fase ortográfica, já que as unidades (fonema-grafema) já estão armazenadas no léxico. Nesta fase é possível realizar a escrita de palavras de forma automática. As fases de desenvolvimento propostas por Frith (1985) podem ocorrer concomitantes e não apenas sequencialmente, podendo sofrer a influência das diferenças individuais dos estudantes, que demonstram desempenhos distintos diante do processo de aprendizagem (Maranhe, 2001).

Pode-se considerar que a aquisição da linguagem escrita implica no domínio de um sistema complexo de signos, que propicia a aquisição de novos instrumentos de pensamento, aumentando a capacidade de memorizar as informações e ocupando um lugar de extrema importância nas relações sociais, na difusão das ideias e das informações. A escrita é considerada como um objeto do conhecimento social, que propicia ao indivíduo a possibilidade de inserir-se na sociedade, sendo indispensável para que o sujeito se integre e se adapte ao meio social.

A aprendizagem da escrita consiste no reconhecimento das partes das palavras faladas em segmentos menores, como sílabas, grafemas e fonemas. A tarefa de aprender a escrever compreende a aquisição de habilidades específicas ao tratamento das percepções linguísticas visuais (referentes ao sistema alfabético da escrita), aos aspectos ortográficos e aos conhecimentos sobre os aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da escrita (Paula, 2007). Para compreender melhor como o desenvolvimento da escrita ocorre nas crianças em processo de alfabetização, é necessário conhecer as características do sistema alfabético e ortográfico da escrita de nossa língua, que serão descritos a seguir.

O sistema alfabético da escrita

A linguagem humana é constituída por meio de signos linguísticos que representam sons e ideias, sendo que os sons constituem o significante do signo linguístico e as ideias o significado que o signo possui. Os sistemas de escrita podem ser divididos em dois grandes grupos, o sistema de escrita baseado no significado e os sistemas baseados no significante (Massini-Cagliari, 2001; Cagliari, 2004).

A escrita ideográfica é todo sistema de representação das ideias, baseada no significado, de forma que a sua leitura pode ser feita em várias línguas. Já a escrita alfabética, representa a linguagem partindo da representação de seus sons e está baseada no significante. Esta escrita depende, essencialmente, dos elementos sonoros de uma língua para sua decodificação (Massini-Cagliari, 2001). Neste tipo de escrita o significante da palavra é recuperado primeiramente, pelo reconhecimento do som, ou da palavra representada, para depois ser estabelecido o seu significado.

A linguagem no sistema de escrita alfabético não representa diretamente o significado das palavras, mas sim, basicamente a sua sequência fonológica. Morais (2012) considera que para compreender o alfabeto e aprender as suas convenções, a criança precisa focar no significante (oral e escrito) das palavras, ou seja, o aprendiz precisa ser capaz de analisar os pedaços sonoros e gráficos (letras/ fonemas / grafemas) das palavras, apropriando-se do sistema de escrita alfabética, para, posteriormente, apropriar-se do significado das palavras.

Os sistemas alfabéticos de escrita são identificados pela representação de sons vocálicos e consonantais de uma língua por meio dos fonemas (Cagliari, 2001; Morais, 2012). Pode-se considerar que este sistema é formado pelas letras, que são os diferentes caracteres que compõem o alfabeto (*a, b, c, d, e, f, g*), pelos grafemas que são considerados as diferentes representações gráficas dos fonemas e que podem ser formados por mais de uma letra (*lh, rr, ch*), ou por uma letra (*m, p, n*), e por fim, pelos fonemas que é a representação de todas as variantes de um som (fala).

Assim, o sistema alfabético da Língua Portuguesa é formado pelas letras, fonemas, grafemas e pelos caracteres ideográficos (sinais de pontuação, símbolos e números). No sistema alfabético brasileiro, com as novas regras ortográficas elaboradas em 2009, passaram

a existir 26 letras no alfabeto, sendo que alguns fonemas podem ser representados por mais de uma letra e algumas letras representam mais de um som.

As letras podem perder a característica da relação um a um entre letra e som, o que torna a escrita complexa, já que ela não é o espelho da fala e é possível ler o que está escrito de forma distinta (Cagliari, 2004). Por exemplo, as letras *z*, *s*, *x* (azedo, mesa, exercícios) podem ser representadas pelo fonema [z]. A letra *x* representa diferentes fonemas, por exemplo, [chê] mexer e [z] exame, e casos em que a letra não representa um som, por exemplo, a letra *h* (hora, humilde). Esta característica faz com que a aquisição da língua escrita não seja tão direta como o esperado e apresente-se, na verdade, como mais trabalhosa que a leitura (Morais, 2012).

Desta forma, para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é fundamental que o aprendiz entenda a relação entre as partes da palavra e a sonoridade, compreendendo que esta relação não será sempre suficiente, pois há palavras que na pronúncia não se diferenciam, por exemplo, as palavras acento/assento, sinta/cinta, mas possuem significado e grafia diferentes. Além de reconhecer que as palavras, segundo Zorzi (1998) e Moraes (2012), possuem como característica a correspondência entre sons e letras, é importante que o aprendiz reconheça que algumas correspondências não são biunívocas, devida a uma diversidade de grafemas que podem representar um fonema, como o caso do [s], sendo representado pelas letras *s*, *ss*, *c*, *ç*, *z*, *sc*, *x*, *xc*, *sç*.

De acordo com Moraes (2012), o sistema alfabético possui propriedades que precisam ser reconstruídas pelo aluno para que o processo de aprendizagem da escrita seja efetivo, tais como, grafa-se com letras que não podem ser inventadas e que as letras são diferentes de números e símbolos; as letras são fixas com pequenas variações nos seus traçados, como nas letras *p/q/b/d*, mudam a sua identidade; a posição das letras dentro da palavra não pode ser modificada; as letras representam os sons da palavra e não o seu significado; as letras representam elementos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos; usam-se acentos que modificam a tonicidade das letras ou sílabas; e, por fim, que a sílaba predominante no português segue a estrutura consoante – vogal (CV), com pelo menos uma vogal na sílaba, porém encontramos outras possíveis variações na escrita das palavras (CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC). Além dessas características, o aprendiz deve atentar que as letras podem ser representadas de diferentes formas, por meio da escrita cursiva ou da

escrita imprensa, e são registradas seguindo a sequência da esquerda para a direita, no caso das culturas ocidentais.

Essas distintas características do sistema alfabético podem ser geradoras de muitos problemas para os estudantes. No início do processo de alfabetização esses problemas são mais comuns e evidentes e devem ser gradativamente superados. À medida que o aluno compreende as características do sistema alfabético da escrita, ele enfrentará um novo desafio, compreender as características do sistema ortográfico da escrita que será detalhado a seguir.

O sistema ortográfico da escrita

Ao entender o funcionamento do sistema alfabético a criança começa a analisar a relação entre a fala e a escrita, compreendendo que ela não é direta, sendo que uma letra pode ter vários sons, assim como um som pode ser representado por várias letras. Sisto (2005) considera que a escrita de nossa língua é pouco transparente e dispõe de irregularidades não previsíveis, a partir de regras de conversão fonema-grafema, ou seja, um estudante pode escrever a palavra “barro” com um “r” apenas, o que significa que ainda não domina uma regra contextual para converter o fonema em grafema.

Essa reflexão, sobre as características da escrita, é considerada como uma ferramenta no processo de aprendizagem da ortografia, uma vez que, o sistema ortográfico é organizado por regras sobre as quais os alunos devem constantemente refletir para serem capazes de explicitá-las. A ortografia é um conhecimento específico da escrita e trata do uso dos símbolos gráficos para representar a linguagem. As regras ortográficas definem com precisão a ordem das letras que compõe as palavras, a grafia correta das palavras e dos sinais gráficos (vogais tônicas abertas ou fechadas). A ortografia é também considerada uma convenção socialmente aceita, de caráter normatizador e unificador, que se reflete nas manifestações históricas e no percurso dos povos, o que determina a complexidade da norma ortográfica (Morais, 1998).

Para Moraes (1998) a norma ortográfica que utilizamos está organizada em diferentes tipos de regularidades e irregularidades. Para o autor há três tipos de regularidade ortográfica, a primeira relaciona as regularidades diretas, nas quais cada letra corresponde a apenas um

som (*p, b, t, d, f, v*), há uma relação direta entre letra-som. O segundo tipo de regularidade ortográfica são as contextuais, que possibilita a antecipação da escrita correta levando-se em consideração a posição que determinada letra ocupa na palavra. Neste caso, é o contexto que irá definir qual letra será escrito, o que torna necessário observar, na escrita de uma determinada palavra, qual letra vem antes ou depois, por exemplo, no uso do *r* ou *rr*, *m* ou *n*.

O terceiro tipo de regularidade ortográfica, segundo Morais (1998), relaciona as palavras que são escritas por meio das regras gramaticais, e é denominado morfológico-gramaticais, o uso do sufixo *eza* ou *esa* dependerá da categoria gramatical e dos aspectos morfológicos da palavra a ser escrita, por exemplo, se for o emprego de um adjetivo pátrio, será escrito com a letra *s* (portuguesa), mas se for um substantivo derivado de um adjetivo, a escrita correta será com o uso da letra *z* (beleza). No caso das irregulares, como o próprio nome sugere, não há presença de regras para a escrita, como por exemplo, palavras com som do *s* (seguro, cidade); palavras com som do *g* (girafa, jiló); palavras com som do *z* (zebu, casa) e palavras com som de *x* (enxada e enchente).

Para ser capaz de escrever corretamente, é necessário que o aprendiz tenha adquirido o conhecimento sobre a regularidade da escrita das palavras, ou seja, como as palavras devem ser grafadas, a relação entre grafema e fonema e a posição das letras em uma palavra (Morais, 1998). Além de todos esses conhecimentos referentes à ortografia e a gramática do sistema de escrita, o aprendiz também precisa atentar para algumas propriedades linguísticas, espaciais e temporais da escrita.

Segundo Sisto (2001), o automatismo da escrita possibilita a facilidade do processo de execução da tarefa. Para o autor, quando a criança atinge este nível de processamento ocorre o reconhecimento imediato da palavra oral e escrita sem a mediação da soletração. A partir deste momento, o aprendiz é capaz de dedicar a sua atenção para os processos de composição (produção textual).

Para Gelb (1976) escrever é uma atividade complexa que implica em múltiplas operações e um amplo conjunto de conhecimentos e que para o seu sucesso devem desenvolver-se simultaneamente o processo de codificação e a produção de textos, o que, segundo Citoler (1996) implicaria na transformação da linguagem em símbolos e, posteriormente, na transformação do pensamento em linguagem. A Psicologia Cognitiva tem contribuído para o entendimento das estratégias cognitivas de concepção da linguagem, e

também da aquisição, organização e uso da linguagem escrita (Paula, 2007), e algumas de suas contribuições ao estudo da aquisição escrita será apresentado no próximo capítulo.

Capítulo II

A Psicologia Cognitiva e os processos de aquisição da escrita

A psicologia cognitiva estuda os processos de compreensão (leitura) e produção (escrita) separadamente, pois os processos cognitivos envolvidos em cada abordagem são distintos, de forma que, a leitura parte da informação visual para o som (decodificação) e a escrita associa os segmentos fonológicos a letras (codificação).

Diferentes autores têm abordado os processos envolvidos na aquisição da escrita, (Ferreiro & Teberosky, 1985; Kato, 1986; Cagliari, 1987; Condemarín & Chadwick, 1987; Ajuriaguerra, 1988; Morais, 1998; Zorzi, 1988; Citoler, 1996; Rose, 2005), e embora este estudo não vá abordar como se dá esta aquisição, é importante reconhecer que diferentes processos estão envolvidos na aprendizagem da escrita, tendo em vista que, a avaliação da escrita proposta nesse estudo tem por base os fundamentos da Psicologia Cognitiva que, considera o aprendizado da escrita como um processo evolutivo que se desenvolve gradualmente por meio dos processos de codificação e composição escrita.

Para Citoler (1996), a escrita é uma atividade complexa que requer um esforço combinado entre uma série de operações. Segundo a autora, os níveis de processamento da escrita podem ser agrupados em três categorias, determinadas pelos *processos léxicos, sintáticos e semânticos*. Os *processos léxicos* referem-se ao conjunto de operações que são a base para a construção do conhecimento (aquisição do vocabulário). Estas operações são armazenadas em um “léxico mental”, ou seja, no caso da escrita, refere-se à memorização das distintas informações linguísticas (fonológica e ortográfica), que se acumulam sobre as palavras constituindo-se na matéria prima para os leitores e escritores construírem o significado.

Os *processos sintáticos* referem-se às habilidades para compreender como as palavras estão relacionadas, é o conhecimento sobre a estrutura gramatical básica de uma língua escrita. Por exemplo, a ordem das palavras em uma oração, a estrutura gramatical das palavras, a categoria das palavras, os aspectos morfológicos da palavra, entre outros. Já os *processos semânticos* referem-se à compreensão do significado da palavra, das frases e do texto e, neste caso, os procedimentos envolvem a integração de novas informações com os conhecimentos prévios que foram adquiridos pelo aprendiz.

Para Citoler (1996), a aprendizagem da linguagem escrita ocorre por meio de diferentes processos de codificação e composição escrita. Os processos de codificação são executados ao mesmo tempo em que uma atividade cognitiva e não há a necessidade de acessar a consciência. Já os denominados de composição precisam do uso da atenção para que sejam executados. Desta forma, para a composição de textos escritos é necessário que a escrita das palavras esteja automatizada para que o aluno seja capaz de dedicar o máximo de recursos aos processos de expressão (composição) escrita.

A apropriação das habilidades de codificação, por parte das crianças em fase de alfabetização, bem como das habilidades de composição numa fase um pouco mais avançada, é considerada como um importante mecanismo do processo de aprendizagem da escrita, tendo em vista ser este o caminho de acesso à cultura e a interação social. O foco de interesse deste trabalho se centrará nas habilidades de codificação, bem como as habilidades de composição simples.

Os mecanismos de codificação referem-se ao conjunto de operações que são a base para a composição escrita. As informações linguísticas são armazenadas (memorizadas) de forma contínua, até serem automatizadas (processos léxicos). As *habilidades de codificação* permitem ao aluno a escrita de sílabas simples da Língua Portuguesa, por meio do registro do fonema – grafema, correspondente à relação entre o som e um sinal apenas. Pode-se exemplificar esse tipo de codificação da escrita a partir das sílabas formadas pelas consoantes *B, D, F, M, N, P, T, V*, com quaisquer vogais. Além disso, as *habilidades de codificação* também revelam o avanço do aluno sobre os conhecimentos com relação ao código da língua escrita, essas habilidades envolvem o conhecimento da ortografia, por exemplo, de que as palavras são formadas por sons (fonemas), que podem ser grafados por mais de uma letra, além do conhecimento de que um grafema pode representar diferentes fonemas, e da regularidade da escrita.

Já a *habilidade de composição* envolve os aspectos iniciais da reprodução textual como, a organização sequencial, os aspectos gráficos da escrita (tipos de letras, maiúsculo e minúsculo), a segmentação das palavras, a pontuação das frases e as características da regularidade da escrita. Esta habilidade envolve também a recuperação de temas conhecidos (memória), o planejamento da execução do texto (como a escolha de um gênero discursivo, mesmo que não seja nomeado, o preparo das partes a serem apresentadas no texto), a

criatividade (execução de um texto inédito) e a organização desses conteúdos subjetivos para o aluno iniciar a escrita.

Para fazer uso das habilidades de composição com êxito, o estudante deve ter o domínio de distintos aspectos referentes aos processos léxicos e sintáticos do sistema de escrita. Além disso, deve possuir o conhecimento sobre o significado das palavras, demonstrando o domínio dos processos semânticos e das habilidades envolvidas na coerência textual. Aprender a escrever, segundo Cítoler (1996), implica em poder codificar palavras e compor textos, e que passado o momento inicial da escrita, essa aquisição deve proporcionar aos indivíduos a oportunidade de aprender coisas novas, contribuindo para o aperfeiçoamento de seu sistema linguístico e comunicativo.

A Psicologia Cognitiva tem colaborado para o entendimento das estratégias cognitivas implicadas no processo aquisição da escrita, como já foi descrito neste capítulo. Além disso, tem também contribuído para a compreensão da capacidade da criança em manipular intencionalmente a linguagem, por meio da habilidade metalinguística (Gombert, 2003). Distintos estudos sobre as competências cognitivas envolvidas na aprendizagem da escrita têm enfatizado o papel das habilidades metalinguísticas, que se refere às habilidades fonológicas, morfológicas e sintáticas na aquisição da linguagem escrita (Breton & Gombert, 2004; Paula, 2007), que serão brevemente destacadas a seguir.

Habilidades Metalinguísticas

De acordo com Maluf e Gombert (2008), o termo metalinguístico refere-se à capacidade de autocontrole e de reflexão que o aluno exerce sobre os processos linguísticos. Segundo Gombert (2003) as habilidades que são adquiridas de maneira espontânea e implícita durante o desenvolvimento linguístico da criança, e que não são conscientemente controladas, são denominadas epilinguísticas, e dizem respeito aos primeiros processos que o aprendiz realiza antes do início da alfabetização escolar.

Os conhecimentos linguísticos implícitos são obtidos na oralidade e contemplam o domínio de uma série de regras gramaticais internalizadas e utilizadas de forma não

consciente, que orienta a atividade linguística espontânea da criança. As aprendizagens implícitas evoluem por meio do contato com a escrita, possibilitando a memorização da formação de algumas palavras. A habilidade epilinguística é considerada como um potencializador para a aquisição da escrita e dos conhecimentos metalinguísticos.

No processo de desenvolvimento da escrita os conhecimentos explícitos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e textuais) permitem à criança lidar com os diversos aspectos da linguagem decorrentes principalmente do conhecimento formal e da instrução. Segundo Gombert (2003), as habilidades implícitas e explícitas continuam a evoluir durante todo o processo de aprendizagem, o que acarreta no aperfeiçoamento da escrita.

A consciência fonológica

A consciência fonológica é a habilidade de segmentar e manipular as diferentes unidades sonoras constituintes de uma palavra. Operacionalmente, é utilizada para se referir à habilidade da criança para realizar julgamentos sobre as características sonoras e para isolar e manipular fonemas e outras unidades da fala, como rima e sílabas. Para Moraes (2008), a consciência fonológica é a compreensão de que as palavras são constituídas por diversos sons.

Muitos estudos têm evidenciado a relação entre a aquisição da escrita e o conhecimento fonológico (Barrera & Maluf, 2003; Capovilla & Capovilla, 2004; Basso, 2006; Velasquez, 2007; Paula, 2007; Brito, Castro, Gouvêa & Silveira, 2006; Dambrowski, Martins, Theodoro & Gomes, 2008; Cunha & Capellini, 2009; Carvalho, 2010; Santos e Befi-Lopes, 2012).

Estes estudos demonstraram que a habilidade para reconhecer e manipular de forma consciente as relações entre os sons da fala e as letras está relacionado com o sucesso do aprender a ler e a escrever. Em síntese, os estudos têm evidenciado a importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita, enfatizando a necessidade de um ensino que possibilite à criança compreender a organização do código escrito, demonstrando grande influência no processo de alfabetização das crianças.

A consciência morfológica

A consciência morfológica refere-se à habilidade de manipular intencionalmente as menores unidades linguísticas (morfemas) que possuem significado próprio. Para Paula (2007), o estudo da consciência morfológica é um dos principais aspectos para a efetivação da aprendizagem dos processos da escrita, o que propicia para o aluno mais uma ferramenta para desenvolver as suas habilidades linguísticas.

Os morfemas podem ser divididos em duas categorias os *lexicais*, que são a raiz da palavra e que podem se ligar a outros morfemas, e os *gramaticais*, que podem se agregar aos primeiros para formar novas palavras ou adequá-las a um contexto sintático. O morfema lexical constitui o elemento central da palavra, ao qual pode ser agregado a outros morfemas para qualificar o conceito que este representa. Este tipo de morfema pode existir isoladamente, constituindo uma palavra com autonomia de sentido – *flor, mel, mar mês* – ou pode ser incorporado a um morfema gramatical – *flor-i-r* (Paula, 2007). Desta forma, as partes das palavras representadas pelo morfema lexical é o radical, que é o elemento da palavra que não pode ser retirado e o morfema gramatical refere-se aos afixos (prefixos e sufixos), que podem ser classificados em flexionais (sufixos que determinam gênero, número, grau e tempo verbal) e derivacionais (que podem ser sufixos ou prefixos que podem alterar a estrutura semântica da palavra).

Para Mota (2012), a consciência morfológica é uma habilidade importante para a aquisição da escrita, pois a ortografia de algumas palavras apresenta-se relacionada com o seu significado, ou seja, se um aluno conhecer a escrita da palavra laranja poderá estender esse conhecimento para a escrita da palavra laranjeira, ou seja, o conhecimento da raiz de uma palavra poderá ajudar o aluno na escrita de palavras derivadas.

Os estudos têm investigado o papel da consciência morfológica no aperfeiçoamento da escrita (Barbosa, 2013;), a relação entre a dimensão morfológica e a aquisição da leitura e da escrita (Paula, 2007) e a relação entre a consciência morfológica e o desempenho em escrita (Mota, 2012). Os resultados demonstraram que, além do processamento fonológico, o conhecimento morfológico também tem grande influência na escrita, sendo que, a principal vantagem em se compreender a dimensão morfológica é reconhecer que muitas palavras são

formadas de pequenas unidades reconhecíveis, que quando identificadas podem facilitar a sua codificação e o entendimento do seu significado.

A consciência sintática

A consciência sintática refere-se à habilidade de refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças, permitindo o reconhecimento de palavras e contribuindo para a extração do significado de um texto (Rego & Buarque, 1997). A consciência sintática tem se mostrado eficaz na composição escrita, pois implica no domínio das estruturas sintáticas e no conhecimento de regras específicas da organização frásica da língua (Demont & Gombert, 1996).

Além de contribuir para o reconhecimento de palavras, a reflexão sobre a sintaxe é essencial para a extração do significado do texto, uma vez que tal significado depende não somente da soma dos significados dos elementos lexicais individuais, mas da forma pela qual tais elementos se articulam. A consciência sintática relaciona-se com o conhecimento das categorias gramaticais, que incluem a classe dos nomes, verbos, adjetivos, preposições, advérbios e conjunções. Na língua portuguesa o padrão dominante da ordem das palavras nas frases básicas corresponde à estrutura formada pelo sujeito, seguido do verbo e o objeto. As pesquisas também demonstraram que a consciência sintática é aperfeiçoada com as experiências de leitura e escrita (Guimarães, 2002; Mota, 2012).

Estudos sobre a escrita

Pode-se considerar que a aquisição da escrita é um processo complexo que envolve o domínio de uma variedade de habilidades linguísticas. Diante desta diversidade de propriedades linguísticas a serem adquiridas, as crianças podem apresentar diversas dificuldades com relação à aquisição do código escrito.

Preocupado com os problemas de estudantes no processo de aprendizagem da escrita, Zorzi (1998) propôs um estudo para analisar os erros na escrita de alunos e os categorizou em

nove grupos; *Transcrição da fala* (trabalhar-trabaliar/ dormir-durmi); *Omissão de letras* (bombeiro-bombero/ tesoura-tisora); *Junção ou separação não convencional das palavras* (às vezes-asvezes/ quatrocentos-quatro centos); *Confusão entre as terminações am e ão* (comeram-comerão/ saíram-sairão); *Generalização de regras* (fugiu-fugio/ cento-cemento); *Substituição envolvendo a grafia de fonemas surdos sonoros* (pegando-peganto/ jornal-chornal); *Acréscimo de letras* (machucar-manchucar/ fugiu-fuigiu); *Letras parecidas* (tinha-tinha/ medo-nedo) e *Inversão de letras* (pobre-pober/ fraquinho farquinho).

De forma semelhante, ao analisar a escrita de estudantes, Cagliari (2004) categorizou os erros apresentados pelos alunos em dez grupos; *uso indevido de letras* (sosso-susego/ disse-dici); *hipercorreção* (dece-disse/ conseguiu-conseguio); *modificação da estrutura segmental da palavra* (foi-voi/ vida-bida); *juntura inter-vocabular e segmentação* (já lhe contei-jalicotei); *forma morfológica diferente* (está – ta); *forma estranha de traçar as letras* (caligrafia letra cursiva); *uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas* (Carlos- carlos / eu-Eu); *acentos gráficos* (vou-vó/ não-nao) e *problemas sintáticos* (eles foram no pátio-eles foi no pátio).

A dificuldade das crianças na escrita também tem sido relacionada aos problemas emocionais e afetivos, como no estudo proposto por Schiavoni e Martinelli (2005) que investigou se crianças com diferentes níveis de dificuldades na escrita se diferenciavam quanto à percepção das expectativas de seus professores a respeito delas. Este estudo teve a participação de 138 crianças entre 9 e 10 anos de idade. Os resultados indicaram que as médias de percepção foram menores para alunos que apresentaram um nível mais alto de dificuldade e maiores para os grupos que apresentaram menos dificuldades na escrita, ou seja, quanto maior o nível de dificuldade dos participantes, menos positiva se mostrou a percepção que eles têm sobre as expectativas dos professores a seu respeito. Este estudo demonstrou a importância da relação entre a percepção que o aluno atribui sobre as expectativas do seu professor (positivas e negativas) e o desempenho em escrita.

Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006) propuseram um estudo que analisou as relações entre os problemas emocionais e os erros na escrita de 88 estudantes do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública, com idades variando de 7 a 10 anos. Foram formados três grupos, sendo que o G1 foi composto por crianças que apresentaram entre zero e três indicadores emocionais, no G2 as crianças apresentaram de quatro a seis indicadores e foram classificados como portadores de indícios de problemas emocionais e por fim, no G3 ficaram

as crianças que apresentaram sete ou mais indicadores sugerindo sérios problemas emocionais. Os resultados demonstraram diferenças significativas entre as médias de erros por palavras nos três grupos, de forma que as crianças com maiores indicadores de problemas emocionais apresentaram uma maior frequência de erros na escrita das palavras, demonstrando sentimentos de culpa, dificuldade de comunicação e timidez.

Outro estudo proposto por Cunha, Sisto e Machado (2006) analisou as possíveis relações entre o autoconceito e as dificuldades de aprendizagem na escrita de 300 estudantes do terceiro, quarto e quinto ano do ensino fundamental, com idades variando de 6 a 15 anos. As análises indicaram uma correlação negativa entre o autoconceito social e a dificuldade de aprendizagem na escrita em meninos do terceiro ano e do quarto ano escolar, e entre o autoconceito familiar e a dificuldade na escrita em meninas do quinto ano. Para os autores, a análise dos dados revelou que quanto mais os meninos e as meninas se aceitam em termos sociais e familiares, melhor é o seu desempenho na escrita.

De maneira geral, as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam, de acordo com Fonseca (1995), sinais de regressão e negativismos que afetam a autoestima e o autoconceito. Assim, pode-se considerar a necessidade de se pensar em iniciativas pedagógicas para promover o aprendizado da escrita de crianças com indicativos de problemas emocionais. Os professores e os pais podem colaborar orientando e incentivando as crianças, para que a percepção infantil seja mais positiva e construtiva. De acordo com os estudos, os fatores afetivo-emocionais encontram-se relacionados aos aspectos acadêmicos, e por isso devem ser considerados nos trabalhos que envolvem a aprendizagem da escrita e a aprendizagem escolar como um todo.

Além disso, de acordo com os estudos internacionais, as crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita demonstram menor competência (conhecimentos ortográficos e fonológicos) em comparação aos alunos sem dificuldades de aprendizagem. No que diz respeito às tarefas cognitivas que envolvem o processo de escrita, essas crianças demonstram dificuldade na identificação dos fonemas que compõem a palavra, na ortografia e no reconhecimento do significado da palavra (Mishra, Pandey & Srinivasan, 2011; Wolbers, Dostal & Bowers, 2012).

A avaliação do desempenho em escrita por meio da ortografia tem sido investigada por diferentes pesquisadores (Zorzi, 1998; Sisto, 2001; Cagliari, 2004; Zorzi & Ciasca, 2008; Capellini, Butarelli & Germano, 2010; Capellini et. al., 2012; Rosa, Gomes & Pedroso, 2012;

Caliatto & Fernandes, 2015). Os principais resultados dos estudos têm demonstrado que saber identificar quais fonemas compõem as palavras, possibilitam uma melhora na compreensão do processo ortográfico. Estes estudos também revelaram que os alunos apresentaram dificuldades na escrita de palavras que contemplam a relação surdo-sonora, o uso de encontros consonantais e dígrafos. Além disso, os resultados indicaram que os erros na escrita dos estudantes foram encontrados com maior frequência nos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, o que é considerado como uma característica normal no processo de aprendizagem da escrita, já que esses alunos encontram-se no início do processo de alfabetização.

A aprendizagem da ortografia requer uma atitude reflexiva sobre a linguagem oral e a linguagem escrita e sobre as relações que podem ser estabelecidas entre ambas. Os estudantes estabelecem uma relação entre o som (fonema) e o sinal gráfico (grafema), refletindo sobre os sons da fala e estabelecendo correspondência com os sinais gráficos do sistema de escrita. A aquisição das regras ortográficas é um processo progressivo e considera-se fundamental a prática contínua da leitura e da escrita para se escrever corretamente.

Com relação aos processos de produção de textos, os estudos revelaram que a escolaridade e as condições de produção influenciam a qualidade da coerência textual (Pessoa, Correa & Spinillo, 2010). Outros estudos relacionaram os processos de composição escrita com os aspectos da oralidade do aluno, revelando que os erros na escrita foram decorrentes da interferência de regras fonográficas que incidem da oralidade na escrita (Barbosa & Guimarães, 2015). Os estudos que focaram a produção textual utilizaram-se de temas livres com estímulos de figuras, além da reprodução de histórias ouvidas com ênfase na coerência e na coesão dos textos (Silva & Spinillo, 2000; Rosa, Gomes & Pedroso 2012; Barbosa & Guimarães, 2015).

Os estudos sobre a escrita também têm destacado o interesse de pesquisadores em investigar a relação entre as habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da linguagem escrita. Como o estudo proposto por Brito, Castro, Gouvêa e Silveira (2006) que teve o objetivo de verificar a influência de um programa de estimulação da consciência fonológica. Participaram 59 crianças na faixa etária de cinco e sete anos, todas em processo de alfabetização. As crianças foram divididas em dois grupos, controle e pesquisa. Inicialmente os alunos foram avaliados por meio do teste CONFIAS (avaliação fonológica) e por um ditado de palavras. O grupo pesquisa foi estimulado pela professora durante três meses por

meio de atividades elaboradas pelas pesquisadoras para a estimulação da consciência fonológica. Ao final das três meses os dois grupos foram reavaliados e concluiu-se que o grupo pesquisa foi significativamente melhor que o grupo controle em relação ao desempenho nas tarefas de consciência fonológica e na escrita. Para as autoras a estimulação da consciência fonológica foi importante para ajudar o aluno no processo de aquisição da linguagem escrita.

Santos e Maluf (2010) analisaram os resultados de um programa de intervenção para desenvolver habilidades metalinguísticas (consciência fonológica, consciência sintática) para promover a aprendizagem da escrita em crianças. Participaram 90 crianças de 5 e 6 anos que frequentavam classes de alfabetização. A pesquisa corresponde ao delineamento quase experimental, sendo aplicadas provas de avaliação antes e depois da intervenção. A intervenção teve o objetivo de estimular a identificação e produção da rima e aliteração, a segmentação de frases em palavras, a segmentação de palavras em sílabas, e de palavras em fonemas (segmentação fonêmica). As pesquisadoras verificaram que a estimulação das habilidades metalinguísticas facilita o início do processo de aprendizagem da escrita e, desta forma, enfatizam a importância de intervenções e de estudos que foquem nessa relação.

Em síntese, e no que se refere particularmente à escrita, os estudos têm destacado que as dificuldades apresentadas pelos alunos em escrita têm sido mais frequentes com relação ao uso de acentos ortográficos, dígrafos e encontros consonantais. Além disso, os estudos destacaram a importância da compreensão das habilidades metalinguísticas (fonológica, morfológica e sintática) para o melhor desempenho em escrita.

A aquisição da escrita é um processo complexo que envolve o desenvolvimento de habilidades e de competências no aluno. Esta aprendizagem não ocorre de forma isolada, ela ocorre em todos os espaços no qual a criança convive e não exclusivamente na sala de aula. Assim pode-se afirmar com relativa segurança que, quando as crianças frequentam um ambiente familiar acolhedor e estimulador, elas são mais propensas a apresentar um bom desempenho escolar (Marturano, 1999; Muniz & Sobel, 2008; Dessen, 2010).

As inter-relações familiares podem influenciar o desempenho escolar das crianças, de forma que as práticas e crenças parentais, presentes na relação entre pais e filhos, podem ser um indicador positivo para o sucesso escolar de estudantes. Nesse sentido, considerando a importância da relação entre o ambiente familiar e o desempenho escolar, o presente estudo pretende verificar quais crenças e práticas dos pais estão presentes na interação com seus

filhos, analisando se existem relações entre elas e o desempenho dos alunos que estão em processo de aquisição da escrita. Fundamentado na importância dessa relação, será apresentado, no próximo capítulo, um estudo sobre a família e o panorama das principais pesquisas que analisaram os aspectos presentes no ambiente familiar com o processo de aprendizagem escolar.

Capítulo III: A Família

Desafios conceituais e teóricos

Nas últimas décadas as mudanças vivenciadas pela sociedade têm apontado para uma série de reorganizações, e dentre elas pode-se destacar a que vem sendo presenciada no contexto familiar. A formação de novos grupos familiares configurou uma reformulação na definição e na organização familiar, essas reorganizações, assim como outras verificadas na sociedade, têm repercutido nos indivíduos e imposto mudanças na forma de pensar e de se relacionar dos mesmos (Dessen, 2010).

De acordo com o dicionário Aurélio (2004), a palavra família representa um grupo de pessoas que vivem em uma mesma residência, particularmente o pai, a mãe e os filhos. Alguns autores defendem que a família é um grupo de pessoas que estão ligados por descendência, matrimônio, ou adoção e que os membros de uma família costumam compartilhar do mesmo sobrenome, herdado dos ascendentes diretos, sendo o grau de parentesco, e os laços de sangue as principais características do grupo familiar (Saraceno, 1997; Bruschinhi, 1990).

Segundo Petzold (1996), para definir a família é necessário considerar diferentes critérios, tais como as restrições jurídicas legais, as aproximações genealógicas, as perspectivas biológicas de laços consanguíneos e o compartilhamento de uma casa com crianças. Para o autor o critério de intimidade é um aspecto fundamental ao tentar definir a família, pois reflete no fato de que mesmo os casais sem filhos podem ser reconhecidos enquanto uma unidade familiar e, desta forma, a família é compreendida como um grupo social especial, caracterizado por intimidade e por relações intergeracionais.

Nessa mesma direção, Trost (1995) considera que uma família é formada quando um casal passa a viver em uma mesma casa (coabitação), ou quando uma criança é criada por um dos pais solteiros. Entretanto, a concepção do autor privilegia a díade enquanto unidade mínima da família, na qual deve ser formada, pelo menos, por dois adultos, ou por um adulto e uma criança. Nesse sentido, o autor considera como família, os casais que se constituíram legalmente através do casamento civil e/ou religioso e, também, os que optaram apenas por morar juntos, considerando ainda, tanto os casais heterossexuais quanto os homossexuais.

Sobre a realidade brasileira, no que se refere à definição de família, é interessante recorrer ao que a Constituição Federal estabelece quanto aos princípios fundamentais da instituição familiar. De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1998), reconhece-se como entidade familiar a união estável entre um homem e uma mulher, ou a comunidade formada pela presença do pai, ou da mãe e de seus descendentes. Com relação à união homossexual, de acordo com Santos & Tavares, (2014), o Supremo Tribunal Federal garantiu aos parceiros homossexuais os mesmos direitos e deveres dos conviventes das uniões estáveis. Por meio do art. 1.723, do Código Civil (2011) permitiu a “interpretação constitucional, rejeitando qualquer significado impeditivo do reconhecimento da união contínua, pública e duradoura entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar” (p.12).

Apesar da crescente discussão acerca das possíveis definições de família, e da busca por um conceito comum, ainda não é possível afirmar que exista um único significado que seja aceito e adotado consensualmente pelos estudiosos da área, pelas instituições governamentais e pela sociedade (Oliveira, 2007). Contudo, mesmo não havendo uma concordância acerca da definição de família, Petzold (1996) e Trost (1995) consideram a necessidade de se privilegiar aquelas interpretações que contemplam as variáveis mínimas, ou básicas, do que se entende por família (união jurídicas legais, aproximações genealógicas e as perspectivas biológicas de laços consanguíneo), pois, segundo os autores, é a partir destas variáveis que será possível realizar estudos e pesquisas mais amplos e representativos sobre as relações humanas. Além disso, para Santos e Santos (2009) e Dias (2011) há que se considerar as variáveis que se fazem presentes nas novas configurações familiares como, por exemplo, a união livre e a união homossexual.

A busca pela definição de família tem sido objeto de estudo de algumas pesquisas que analisaram as características das novas dinâmicas familiares instaladas no contexto familiar. A família do século XXI tem revelado um novo grupo familiar, diferente da família nuclear que foi considerada, por muitos anos, o principal modelo dos estudos. O conceito de família nuclear, formada pela presença do pai, da mãe e seus descendentes, surgiu durante o século XVIII. Neste período, a organização familiar era marcada por um pai que era o provedor e por uma mãe que assumia o papel de cuidadora de seus descendentes (família burguesa). Com o crescimento do capitalismo industrial no século XIX, ocorreram diversas mudanças nos valores, hábitos e costumes da família nuclear.

De acordo com Dessen (2010), uma das maiores mudanças na organização familiar, decorrentes da revolução técnico-científica, ocorreu entre as décadas de 1970 e 1980, que foi a nova participação social da mulher. Desde então, a mulher além de cumprir com a função materna (voltada para o cuidado com a casa e com a educação dos filhos) passou a complementar o papel do pai, exercendo atividade remunerada e responsabilizando-se pelo sustento financeiro do lar.

Apesar dessa mudança na estrutura familiar, a mulher continuou responsável pela maior parte das funções sobre a organização interna da vida familiar, como os cuidados domésticos e os cuidados com os filhos. Essas mudanças deixaram de lado o modelo tradicional de família nuclear, para considerar as novas formas de organização familiar. Ao longo do tempo, a estrutura e a dinâmica familiar modificaram-se profundamente e foram identificadas novas características do grupo familiar, como por exemplo; diminuição do número de filhos, aumento do número de pessoas sós, diminuição de famílias numerosas, aumento de famílias recompostas em virtude do crescimento do número de divórcios, aumento das uniões livres e, mais recentemente, a legalização de uniões homossexuais, viabilizando a formação de famílias a partir de casais do mesmo sexo (Dias, 2011).

Atualmente, a família passa por grandes mudanças de valores e de organização social decorrente de uma série de fatores, e por isso é cada vez mais frequente que as famílias sejam observadas por meio de um novo paradigma, em que seus membros nem sempre partilham da mesma residência, ou nem sempre seus descendentes são filhos dos adultos da família, e em famílias contemporâneas observamos também que nem sempre os adultos são de sexos diferentes.

Considerando a amplitude dos tipos de família, Petzold (1996), Turner e West (1998) e Stratton (2003) descrevem quatro tipos de grupos familiares, a *família extensa*, que é formada pela presença dos pais e seus descendentes vivendo com outros parentes ou amigos da família; a *família reconstituída* é formada pela presença de pelo menos dois adultos que oferecem cuidado contínuo a uma criança que não é filho biológico do casal; a *família monoparental* que se constitui a partir de ocorrências como o divórcio, falecimento, abandono do lar e adoção de crianças por uma só pessoa e, é caracterizada pela presença de um adulto vivendo com pelo menos uma criança e, por fim, a chamada *família homossexual*, que inclui a união de duas pessoas do mesmo sexo, que podem ou não serem pais de uma criança.

Em um estudo mais recente, Dias (2011) definiu cinco tipos de famílias, a *família nuclear*, *uniões livres*, *famílias recompostas*, *famílias monoparentais* e *homossexuais*. A *família nuclear* é constituída por dois adultos de sexos diferentes e os respectivos filhos biológicos ou adotados. Para o autor, embora este modelo continue presente na sociedade, não é mais considerado como um modelo de referência nas pesquisas, como foi o caso dos estudos propostos no século XVIII. As famílias classificadas como de *uniões livres* referem-se ao grupo familiar que apresentam uma realidade semelhante ao casamento, entretanto não há um contrato escrito. Já a *família recomposta* identifica-se com a família reconstituída, ou seja, formada por laços conjugais após separações, ocasionando o convívio de meios-irmãos que é a denominação aplicada a um irmão ou uma irmã que possui grau de parentesco apenas por parte do pai ou da mãe. As *famílias monoparentais* são compostas pela presença do pai, ou da mãe e seus filhos. Ainda, segundo o autor, a formação da família não depende exclusivamente da presença de filhos, sendo que um casal sem filhos pode ser considerado como uma unidade familiar.

A presença da família monoparental, na sociedade atual, tem crescido consideravelmente e, com o aumento do número de divórcios, a incidência de filhos morando com um dos progenitores é maior a cada ano (Santos & Santos, 2009). Essa característica também se aplica à família homossexual, a partir da legalidade do casamento homossexual em alguns países. Para Dias (2011), a *família homossexual* é constituída pela união de duas pessoas do mesmo sexo, com a presença ou não de filhos de relacionamentos anteriores ou de filhos adotados pelo casal.

A diversidade de definições revela a complexidade de organizações e modelos familiares encontrados atualmente. Os padrões de organização da família brasileira estão mudando face aos novos valores culturais existentes e à dinâmica socioeconômica, que se torna exigente no que diz respeito às condições necessárias para a reprodução. Atualmente, a família experimenta novas formas de organização advindas de um processo de transformações econômicas e sociais, que interferiram diretamente nos seus padrões de organização.

Todas essas mudanças, identificadas nas últimas décadas, não foram suficientes para minimizar a importância atribuída a essa instituição. Pensar a família implica em considerar que o comportamento de cada um de seus membros é interdependente do comportamento dos outros, assim, o grupo familiar é visto como um conjunto, como uma totalidade cuja particularidade de um de seus membros não basta para explicar o comportamento dos demais,

de forma que a análise de uma família não é a soma da análise de seus membros individuais, mas sim a análise das interações entre eles. Nesse sentido, de acordo com Cerveny (2000):

A unidade familiar é um sistema composto por indivíduos que podem também ser considerados sistemas por si só e, ao mesmo tempo, uma parte de um sistema que contempla diferentes relações interpessoais. Essa unidade familiar também faz parte de um sistema familiar maior que se inclui em outros sistemas mais amplos, como o sistema social e cultural (p 43).

O pensamento sistêmico sugere que diante da diversidade de aspectos que envolvem o núcleo familiar, é fundamental levar em conta a complexidade de relações e inter-relações que estão presentes na família. Nesse sentido, a abordagem teórica fundamentada na epistemologia sistêmica se mostra bastante adequada no desenvolvimento de pesquisas sobre o ambiente familiar.

A interação entre pais e filhos

De acordo com Bronfenbrenner (1989), a família é o primeiro ambiente no qual a criança participa ativamente, interagindo com sujeitos e objetos por meio das relações que são estabelecidas no ambiente familiar. As primeiras interações que ocorrem no núcleo familiar são consideradas uma díade, que inicialmente realiza-se entre a mãe e a criança e, posteriormente, se estende a todos os membros do grupo familiar formando vários subsistemas, como a relação pai-criança, criança-irmãos, avós-criança, entre outras que se acresce a todos os integrantes de uma determinada configuração familiar.

No modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998), as relações diádicas são permeadas pelo fator da reciprocidade, o que significa que as ações de uma pessoa influenciam a outra e vice-versa e, nesse sentido as estruturas interpessoais são consideradas, como importantes contextos de desenvolvimento. Para Haddad (1997) “o reconhecimento dessa relação de reciprocidade proporciona uma compreensão chave no desenvolvimento, não apenas das crianças, mas dos agentes primários de socialização: mães, pais, avós e educadores” (p. 40). As estruturas interpessoais podem ser representadas por todos os subsistemas de díades, que podem ocorrer simultaneamente ou separadamente. Essas interações proporcionam trocas intersubjetivas que promovem o desenvolvimento da criança, além de exercer influência sobre o seu aprendizado.

As inter-relações presentes no ambiente familiar são consideradas uma variável importante de estudo, e nesse sentido, distintas pesquisas em Psicologia têm enfatizado a importância da relação entre pais e filhos (Baumrind, 1966, 1997; Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983). A literatura sobre o tema permite identificar duas dimensões distintas presentes na interação entre pais e filhos: as práticas educativas e os estilos parentais. As práticas educativas referem-se às estratégias utilizadas pelos pais para atingir objetivos educativos específicos em diferentes domínios (acadêmico, social, afetivo), e sob determinadas circunstâncias e contextos (Claes, Lacourse, Bouchard & Perucchini, 2003; Darling & Steinberg, 1993). Os estilos referem-se ao conjunto de práticas parentais presentes na interação entre pais e filhos, e que estabelecem um clima emocional a esta relação (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983; Costa, Teixeira & Gomes, 2000). Acrescente-se a essas duas dimensões os estudos que enfatizaram a necessidade de se considerar as crenças parentais no estudo das relações familiares (Melchiorri & Biasoli-Alves, 2001; Seidl de Moura et al., 2004; Kobarg & Vieira, 2008).

O interesse pelo estudo do ambiente familiar e das relações que se fazem presentes neste contexto não é recente. A diversidade de olhares sobre essas relações, e a forma de obter evidências empíricas sobre elas, tem gerado uma quantidade de informações nem sempre sistematizadas e, em alguns casos, envolvem uma dispersão entre os conceitos investigados, como é o caso dos estilos e das práticas parentais.

Os estilos parentais referem-se a um padrão global de comportamento, expresso dentro de um clima emocional, formado pelo conjunto de práticas dos pais e engloba aspectos como tom de voz, linguagem corporal e mudança de humor (Darling & Steinberg, 1993). No caso dos estilos parentais, a expressão do comportamento parental pode ser representada pelas práticas de responsividade e autoridade.

Para Valentini e Alchieri (2009) as práticas e os estilos parentais podem ser confundidos, porém são constructos diferentes. Para os autores, as práticas educativas são o manejo comportamental dos pais de conteúdos específicos que objetivam o desenvolvimento social das crianças, e os estilos parentais fazem referência aos aspectos da relação entre pais e filhos, como tom de voz, linguagem corporal e atenção.

Com base na variação do controle e do afeto, demonstrados pelos pais, Baumrind (1966) definiu três protótipos de estilos parentais: o autoritativo (incentiva o diálogo e exerce firme controle reconhecendo os interesses da criança), o autoritário (valoriza a obediência e usa medidas punitivas para controle do comportamento) e o permissivo (ausência do controle do comportamento e ausência de medidas punitivas). Em seus estudos, a pesquisadora

demonstrou que o estilo autoritativo é aquele que mais se relacionou com o bom desenvolvimento infantil, ou seja, os pais que adotaram um controle moderado, em que havia a presença do respeito pelo interesse da criança e o incentivo ao diálogo, tinham filhos que apresentavam características de maturidade, maior assertividade e responsabilidade social.

Durante muito tempo, os estudos utilizaram como base o modelo elaborado por Baumrind (1966), no entanto, na primeira metade dos anos 80, Maccoby e Martin (1983) construíram um novo modelo teórico para os estilos parentais baseado em duas dimensões: a exigência e a responsividade. A primeira refere-se a todas as atitudes dos pais para controlar o comportamento dos filhos, de forma a impor regras e limites, e a segunda refere-se àquelas atitudes que os pais têm de compreensão (afetividade) e que visam o desenvolvimento da autonomia.

A diferença entre o modelo proposto por Maccoby e Martin (1983) e o proposto por Baumrind (1966), está no fato de que o estilo permissivo sofreu um desdobramento dando origem a outros dois estilos, o indulgente e o negligente. Neste novo modelo, o estilo autoritativo resulta da combinação entre altos níveis de exigência e responsividade. Os pais autoritativos estabelecem regras para o comportamento dos filhos e monitoram as condutas corrigindo as atitudes negativas. Esses pais possuem expectativas positivas em relação ao comportamento dos filhos em termos de responsabilidade e maturidade, são afetuosos e permitem oportunidades para o desenvolvimento das habilidades. O estilo autoritário resulta da combinação de alto nível de exigência e baixo de responsividade, ou seja, os pais impõem alto nível de exigência, enfatizam a obediência por meio da autoridade e utilizam a punição para controlar o comportamento dos filhos. Os pais autoritários não interagem com seus filhos, não há diálogo e os questionamentos da criança são tratados com baixa responsividade e interesse.

O estilo indulgente resulta da combinação de alto nível de responsividade e baixo nível de exigência, os pais não estabelecem nenhum tipo de regra ou limites para seus filhos, são pais excessivamente tolerantes que permitem à criança a monitoria do seu próprio comportamento. Por fim, o estilo negligente resulta da combinação de baixo nível de exigência e responsividade, são pais totalmente omissos com relação ao estabelecimento de regras e ao controle do comportamento dos filhos, não são afetivos e nem exigentes.

Dentre as pesquisas nacionais sobre os estilos parentais, conduzidas nos últimos cinco anos, estudos buscaram analisar a relação dos estilos com o stress (Justo & Lipp, 2010), a

empatia (Carvalho & Silva, 2014), problemas de comportamento (Candeias & Carvalhosa, 2014), com a exploração vocacional (Faria, Pinto & Vieira, 2015) e com hábitos de estudo (Fonsêca, Andrade, Santos, Cunha & Albuquerque, 2014), entre outros. Na literatura internacional encontram-se, por exemplo, estudos que buscaram investigar a relação dos estilos com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH (González, Bakker & Rubiales, 2014) e com o consumo de álcool e cigarro (Benchaya, Bisch, Moreira, Ferigolo & Barros 2011). Estas pesquisas analisaram a relação entre os estilos parentais e os aspectos do desenvolvimento social e emocional de crianças e de adolescentes e, apesar de estarem contribuindo na análise do contexto familiar, os estudos sobre estilos parentais não foi o interesse desta investigação, que se deteve no estudo das práticas e crenças parentais.

Práticas Parentais - Pressupostos teóricos e a pesquisa empírica

O interesse pelo estudo da relação entre pais e filhos por meio das práticas parentais não é um tema atual. Segundo Darling e Steinberg (1993), os pesquisadores já estudavam as práticas dos pais desde a década de 1930, no entanto, essas pesquisas estavam intimamente relacionadas com o estudo sobre os estilos parentais, de forma que o principal objetivo estava na compreensão da relação entre os diferentes modelos de pais e o desenvolvimento das crianças.

Darling e Steinberg (1993) analisaram as diferenças entre os constructos de estilo e práticas parentais e propuseram um novo modelo a partir de três características dos pais que influenciam o desenvolvimento infantil: “os valores e os objetivos que os pais têm ao socializar seus filhos, as práticas parentais usadas pelos pais para ajudar as crianças a atingir esses objetivos e o estilo parental, ou clima emocional, dentro do qual a socialização ocorre”. Com base neste estudo, as autoras evidenciaram um novo olhar para as pesquisas sobre a família, ampliando a possibilidade de analisar diferentes variáveis presentes no ambiente familiar, como as crenças (expectativas/valores) parentais, as práticas e estilos parentais.

Para Carvalho e Gomide (2005) as práticas educativas parentais referem-se às estratégias, utilizadas pelos pais, para controlar o comportamento infantil e para desenvolver valores e atitudes positivas em seus filhos com o objetivo de socialização, e ao seu conjunto denomina-se estilo parental. É importante ressaltar que ao analisar o ambiente familiar as estratégias e, conseqüentemente, os tipos de práticas utilizadas pelos pais podem ocorrer de

acordo com as influências do contexto imediato, da cultura, da classe social e da composição familiar.

As práticas educativas parentais são consideradas as estratégias utilizadas pelos pais para orientar o comportamento dos filhos, com o objetivo de estreitar a comunicação, a interação e a participação dos pais nas diversas atividades que os filhos realizam. De acordo com o estudo elaborado por Claes, Lacorse, Bouchard e Perucchini (2003), as práticas parentais podem ser compreendidas pelas estratégias de comunicação, interação, participação e afetividade (*Emotional bonding*), supervisão, controle assertivo (*Parent supervision*) e controle punitivo (*Punitiveness*). Essas estratégias são utilizadas pelos pais como norteadoras para orientar os filhos.

A interação entre pais e filhos que fomenta o envolvimento dos pais na vida das crianças, é estabelecida por meio de distintas atividades que podem ser lúdicas, esportivas e culturais. A interação é configurada por meio da convivência social e não possui um objetivo prévio e um planejamento. A afetividade refere-se às estratégias utilizadas pelos pais para demonstrar interesse com o bem-estar dos seus filhos, pode-se considerar que são manifestações explícitas de afeto e sensibilidade às necessidades das crianças. As práticas de controle punitivo são as estratégias que os pais utilizam para demonstrar autoridade, que se caracterizam pela aplicação direta da força e da imposição de ideias e valores.

No presente estudo, as práticas parentais foram determinadas pelo uso das estratégias de comunicação e participação dos pais. A comunicação entre pais e filhos é estabelecida quando os pais transmitem as mensagens educativas para seus filhos, e também, quando recebem as mensagens que as crianças expressam, buscando compreender e aceitar opiniões divergentes. A participação relacionou-se intimamente com a presença dos pais nas atividades escolares que a criança realiza, bem como com a supervisão do comportamento (refere-se a atitudes e comportamentos dos pais que demonstram que eles supervisionam o comportamento dos filhos buscando conhecer suas atividades). O objetivo da participação parental é promover o incentivo ao desempenho escolar e a efetivação do comportamento pró-social nos filhos, com a finalidade de desenvolver habilidades sociais nas crianças para enfrentarem as dificuldades e os desafios que envolvem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Além dessas práticas parentais, é comumente encontrado na literatura o uso de dois tipos de práticas as coercitivas e as indutivas. As práticas parentais indutivas sinalizam para a criança a consequência de seus atos, possibilitando a compreensão das consequências das suas

ações; e as práticas coercitivas se caracterizam pela aplicação direta da força, incluindo a punição física. (Alvarenga & Piccinini, 2009; Ceconello, Antoni & Koller, 2003; Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes & Tudge, 2007; Marin, Piccinini & Tudge, 2011).

A disciplina coercitiva caracteriza-se por práticas que utilizam a aplicação direta da força e do poder dos pais. Essas práticas incluem punição física e privação de privilégios ou ameaças, compelindo a criança a adequar seu comportamento às reações punitivas dos pais. Consequentemente, essas práticas podem provocar emoções intensas, como hostilidade, medo e ansiedade, interferindo na capacidade da criança para ajustar seu comportamento à situação. As estratégias coercitivas provocam o controle do comportamento baseado na ameaça de sanções externas e intensificam a percepção de valores e do padrão de ação moral como externos, enquanto as estratégias indutivas favorecem a internalização moral (Hoffman, 1975).

As pesquisas que estudaram as práticas parentais são diversas e o principal objetivo delas foi investigar a relação entre as práticas parentais e os aspectos do desenvolvimento das crianças e adolescentes. Para proceder à revisão da literatura utilizaram-se distintos grupos com os descritores: práticas parentais, parenting practices, desenvolvimento infantil, crianças, adolescentes e desempenho escolar.

Na literatura internacional observa-se que os estudos foram realizados com o objetivo de analisar a relação entre as práticas parentais e a resiliência (Cavaco, 2010), a ordem de nascimento (Laurent & Sebastian, 2005; Hertwig, Davis & Sulloway, 2002), a violência doméstica (Graham-Bermann & Levendosky, 1998), o nível socioeconômico (Gershoff, Aber, Raver & Lennon, 2007), problemas de comportamento (Claes, Lacorse, Bouchard & Perucchini, 2003) e uso de drogas (Becerra, Catillo, Ayon, Blanchard & Kelly, 2014).

Na literatura nacional pode-se verificar que os estudos indicaram que as práticas parentais são influenciadas por distintos fatores relativos às características das crianças como, a idade e a ordem de nascimento. A pesquisa realizada por Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes e Tudge (2007), demonstrou as práticas educativas dos pais e das mães de crianças com 18 meses de idade. Neste estudo, a análise de conteúdo das entrevistas revelou uma predominância de práticas indutivas, relatadas pelos pais com seus filhos no início da infância. As autoras destacaram a importância de se compreender este momento inicial de socialização, para que seja possível contribuir na elaboração de estratégias de intervenções precoces para o desenvolvimento saudável das crianças.

Em um estudo mais recente Marin, Piccinini & Tudge (2011) investigaram as práticas educativas indutivas e coercitivas maternas e paternas, aos 24 e 72 meses de vida de crianças. As análises estatísticas revelaram que as mães foram significativamente mais indutivas que os pais aos 24 meses, mas aos 72 meses não houve diferença. Os dados também revelaram que as mães tendem a conversar mais com seus filhos/as, a expressar sentimentos, a estabelecer limites e a elogiar comportamentos adequados. Segundo as autoras, este dado pode ser explicado pelo papel predominante que as mães exercem no início da infância e, pelo fato, dos pais não estarem presentes em tempo integral com seus filhos.

Com o foco nas práticas educativas parentais em um momento mais avançado do desenvolvimento infantil, Silveira e Wagner (2009) investigaram a percepção e a utilização das práticas educativas de quatro progenitores com filhos, entre 7 e 11 anos de idade, que apresentavam problemas de comportamento. Os resultados apontaram que os pais revelaram utilizar-se tanto de práticas indutivas como coercitivas frente às situações investigadas com seus filhos. Este estudo também investigou as práticas das professoras dessas crianças e os resultados revelaram que as educadoras utilizam-se mais de práticas indutivas em comparação aos progenitores. Com o avançar da idade dos filhos os pais tendem a modificar as suas estratégias educativas, utilizando-se mais de práticas indutivas no início da infância e, à medida que os filhos crescem, os genitores tendem a exercer mais controle, e a utilizar com mais frequência às estratégias punitivas.

O tipo de prática parental também pode depender do gênero e da ordem de nascimento dos filhos, como demonstrou o estudo de revisão da literatura proposto por Sampaio (2007). Os resultados indicaram uma preferência dos pais com os filhos do mesmo sexo que o seu, ou seja, as mães preferindo as meninas e os pais os meninos, e revelou também, que as práticas indutivas estão presentes nas relações entre a preferência parental. As mães apresentaram mais práticas indutivas com suas filhas do que com os seus filhos, e no caso dos pais, as práticas indutivas apresentaram-se com mais frequência em relação aos filhos. Analisando os estudos referentes à ordem de nascimento dos filhos, a pesquisadora observou que os primogênitos, principalmente os do sexo masculino são os que recebem, com maior frequência, práticas indutivas.

Os estudos revelaram que as práticas parentais são distintas para cada faixa etária do desenvolvimento da criança, além de se diferenciarem dependendo gênero e da ordem de nascimento do filho. Observando as pesquisas sobre a temática, verifica-se que as características individuais dos genitores podem determinar os tipos de práticas parentais. Por exemplo, o estudo realizado por Cia, Pereira, Del Prette e Del Prette (2006) investigou a

relação entre as habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filhos. Neste estudo os pesquisadores verificaram que os pais com maior repertório de habilidades sociais apresentaram maior envolvimento na educação de seus filhos, e que no contexto familiar a relação entre pais e filhos é definida por uma variedade de habilidades sociais parentais que podem influenciar as práticas dos pais e consequentemente o comportamento das crianças.

Silva (2000) identificou sete tipos de habilidades sociais dos pais, tais como o diálogo, expressão de sentimentos, expressão de opiniões, cumprimento de promessas, entendimento do casal quanto à educação dos filhos, imposição de limites e estabelecimento de regras. Para o autor, o repertório de habilidades sociais dos pais é uma característica que pode determinar as práticas educativas dos pais, ou seja, pais comunicativos, que sabem expressar seus sentimentos e que costumam cumprir suas promessas tendem a apresentar práticas parentais mais positivas do que negativas.

A exposição da criança a práticas parentais pouco construtivas ou a privação de envolvimento afetivo com pais e mães constituem fatores de risco para o desenvolvimento da criança, aumentando a sua vulnerabilidade diante de eventos ameaçadores externos ao seu ambiente familiar (Marturano, 2004). Em contrapartida, pais socialmente habilidosos são aqueles que estabelecem um ambiente familiar acolhedor, que organizam contextos favoráveis aos mecanismos de resiliência e de proteção, diante de fatores ameaçadores que usualmente as crianças estão expostas (Yunes, 2003).

Cia, Pamplin e Del Prette (2006) propuseram um estudo com o objetivo de comparar os indicadores do repertório de habilidades sociais com o envolvimento dos pais na educação dos filhos. Este estudo teve a participação de 22 mães e 13 pais com filhos no 1º ano do ensino fundamental. Os resultados revelaram que, um bom repertório de habilidades sociais educativas está relacionado com uma maior frequência de práticas indutivas. Pode-se inferir que quando os pais apresentam um maior repertório de habilidades sociais, eles revelam mais práticas parentais indutivas com seus filhos e, por outro lado, pais com repertório empobrecido de habilidades sociais podem prejudicar o desenvolvimento dos seus filhos, demonstrando mais práticas punitivas do que indutivas.

Os estudos também revelaram que as práticas parentais estão relacionadas com o relacionamento marital. Em um trabalho de revisão de literatura, Boas, Dessen e Melchiori (2010) verificaram que as formas de convivência entre cônjuges (a comunicação e as estratégias para resolver problemas) estariam influenciando as práticas parentais. As autoras verificaram que as mães que demonstraram mais satisfação em relação ao seu cônjuge, apresentaram-se sendo mais participativas e envolvendo-se mais com suas crianças. Com

relação aos pais, as autoras verificaram que eles tendem a emitir condutas mais negativas e intrusivas em relação aos filhos. Desta forma, para as autoras as estratégias utilizadas pelos pais no ambiente familiar podem estar relacionadas com as características do relacionamento marital, de forma que a relação estabelecida entre os pais pode determinar o uso de práticas indutivas ou coercitivas no processo educativo das crianças.

Os estudos apresentados até o momento demonstraram que as práticas parentais são determinadas pelas características dos filhos, pelas habilidades sociais dos pais e pelo tipo de relacionamento entre o casal. A análise dos diferentes estudos sobre práticas parentais, também indicaram que as estratégias utilizadas pelos pais, no processo educativo dos seus filhos, podem contribuir para a prevenção de problemas comportamentais.

As pesquisas têm demonstrado que as estratégias educativas de monitoramento e afeto são consideradas práticas preventivas para a drogadição na adolescência (Pratta & Santos, 2006; Cecconello, Antoni & Koller, 2003). Pratta e Santos (2006) realizaram um estudo de revisão de literatura sobre a drogadição, adolescência e família e verificaram que aspectos do funcionamento familiar, como as práticas de relacionamento positivo, o estabelecimento de regras e limites, o monitoramento, a supervisão e o apoio podem atuar como fatores que previnem a relação do adolescente com o uso de drogas. Por outro lado, as práticas parentais coercitivas apareceram relacionadas aos problemas de comportamento nas crianças e nos adolescentes. Os estudos revelaram que pais que fazem uso de práticas punitivas tiveram seus filhos com problemas de comportamento externalizante (agressão, hiperatividade, impulsividade), e que a monitoria positiva revelou-se como forte preditor para o uso de drogas na adolescência (Cecconello, Antoni & Koller, 2003).

O impacto da punição física para o desenvolvimento de problemas de externalização nas crianças foi discutido no estudo realizado por Alvarenga, Magalhães e Gomes (2012) que verificaram que os problemas de comportamento externalizantes (agressão, impulsividade) estão relacionados predominantemente com a punição física, seguida da renda familiar e das práticas de negociação. Neste sentido, a utilização da punição física como uma prática disciplinar não apenas reafirma o poder dos pais sobre os filhos, mas também prejudica a relação de reciprocidade e de afeto entre eles, bem como o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.

Observa-se também que as pesquisas tiveram o objetivo de analisar a relação entre as práticas parentais e o desempenho escolar, como o estudo proposto por Cia, Barham e Fontaine (2012) que teve o objetivo de identificar a relação entre o envolvimento paterno no autoconceito e no desempenho escolar de alunos do 2º e 3º anos do ensino fundamental

(N=97). As pesquisadoras observaram que quanto maior a frequência de comunicação entre o pai e os filhos e a participação do pai nos cuidados e nas atividades infantis, melhor foi o desempenho escolar e o autoconceito revelado pelas crianças. Para as autoras as práticas parentais (envolvimento familiar, afetividade, comunicação) são aspectos importantes para o desempenho escolar e para o autoconceito de estudantes, destacando que as estratégias utilizadas pelos pais, na educação dos filhos podem influenciar positivamente o processo de aprendizagem escolar.

Com relação à variável competência social, o estudo realizado por Sapienza, Aznav-Farias e Silveiras (2009), revelou que os adolescentes com alto desempenho escolar foram percebidos pelos pais como socialmente competentes e suas práticas parentais foram fundamentalmente positivas. Participaram deste estudo 66 adolescentes, com idade entre 11 e 15 anos, além de seus pais e cuidadores. O principal resultado deste estudo indicou que o grupo de adolescentes com alto rendimento acadêmico tinham pais com práticas educativas positivas (comunicação, interação, afetividade) e esses pais possuíam um melhor repertório de habilidades sociais em comparação aos pais do grupo de adolescentes com baixo rendimento escolar. O estudo revelou que há diferenças nas práticas parentais de adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico.

Em um estudo mais recente, Fantinato e Cia (2011) investigaram a relação entre a frequência de envolvimento parental, a competência social e o desempenho escolar de crianças em idade escolar (3º ano do ensino fundamental – N=12). Por meio das análises estatísticas, as autoras verificaram que quanto maior a frequência de envolvimento, interação e comunicação dos pais com seus filhos melhor foi o desempenho escolar dos estudantes. Além disso, os dados demonstraram que quanto maior foi a frequência da participação das mães nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos menor foi o índice de problemas externalizantes e melhor o repertório de habilidades sociais demonstrados pelas crianças.

Toni e Hecaveí (2014) analisaram a relação entre a percepção infantil das práticas parentais e o desempenho escolar. Participaram deste estudo alunos do 3º e do 5º ano do ensino fundamental, com idades variando de 8 a 11 anos (N=203). As autoras encontraram uma correlação significativa entre as práticas educativas e o rendimento acadêmico, principalmente com relação às práticas maternas. As crianças com alto rendimento escolar perceberam suas mães com maiores níveis de práticas positivas, em comparação às crianças com baixo rendimento acadêmico. As pesquisadoras também verificaram que a negligência e falta de acompanhamento adequado dos pais pode levar a criança a desenvolver sentimentos

de insegurança e de baixa autoeficácia, o que colabora para o desenvolvimento de problemas de comportamento e dificuldades escolares.

De forma geral, estudos (Cia, D’Affonseca & Barham, 2004; Cia, Pamplin & Williams, 2008; Salvo, 2010; Sapienza, Aznav-Farias & Silhares, 2009) apontam a importância tanto do envolvimento materno quanto paterno para o desempenho escolar. As correlações positivas observadas entre as práticas parentais maternas, paternas e o rendimento acadêmico são um resultado esperado, pois se os pais apresentam uma boa relação com seus filhos, possuem em maior frequência e intensidade, práticas educativas positivas. Além disso, quando os pais propiciam um ambiente familiar confiável e afetivo ao filho, as crianças tendem a desenvolver a autoestima e a autoconfiança, contribuindo para a aprendizagem e consequentemente, para os resultados acadêmicos favoráveis.

Em síntese, pode-se considerar que, a partir dos estudos apresentados, as práticas parentais têm sido consideradas pelo uso das estratégias de comunicação, interação, participação, afetividade, envolvimento, punição e controle assertivo dos pais em relação ao comportamento dos filhos. Além disso, os estudos demonstraram que as práticas parentais são influenciadas pelas habilidades sociais educativas dos pais, pela qualidade da relação conjugal, da configuração familiar e da inserção das famílias em diferentes contextos sociais. Além das práticas, estudos que analisaram o ambiente familiar têm demonstrado a importância das crenças parentais nas questões que envolvem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças como será apresentado a seguir.

Crenças Parentais - Pressupostos teóricos e a pesquisa empírica

As pesquisas sobre as crenças tem demonstrado grande relevância para a Psicologia Social, especialmente pelo fato de se apresentar como um dos “agentes constituintes das atitudes humanas”, que são consideradas como um estado de prontidão à ação, ou a força motivadora que induz o indivíduo a agir (Rodrigues, Assmar e Jablonski, 2002).

Para Helmuth Krüger (2004), as crenças estão organizadas em conjuntos logicamente estruturados que são responsáveis em ativar a conduta dos indivíduos. Em termos gerais, as

crenças exercem importante influência na compreensão das pessoas acerca do mundo, elas são consideradas como um aspecto subjetivo do comportamento que se refere a uma percepção particular sobre os fatos que envolvem o indivíduo. Para o autor, as crenças são representações mentais simbólicas acerca dos fatos, pessoas e ambientes que podem se configurar como expectativas, sentimentos, desejos e valores que determinam as ações do ser humano.

Nesse sentido, pode-se considerar que as atitudes e as práticas humanas são orientadas pelas crenças de cada sujeito, que é constituída por meio da experiência de vida e das representações sobre as pessoas e os fatos. Moura et al. (2004), Kobarg e Vieira (2008), Ribas Jr, Moura e Bornstein (2007) e Santos e Moreira (2012) consideram que as crenças compartilhadas pelos pais podem influenciar as práticas parentais, além de afetar as interações que seriam estabelecidas com as crianças.

As crenças parentais podem ser definidas como um conjunto organizado de expectativas que resulta tanto da interação entre pais e filhos quanto da cultura acumulada no grupo social de referência familiar (Goodnow & Collins, 1990; Molnar, 2000; Santos & Moreira, 2012). Dretske (1983) acrescenta que a crença se relaciona ao processo de acreditar, sendo considerada como uma forma de expressar algo que se encontra no íntimo do pensamento do sujeito.

De acordo com Santos e Moreira (2012), entende-se que, as crenças parentais estão implícitas nas ações do dia-a-dia e nas interações entre pais e filhos. Além disso, as crenças dos pais são aspectos importantes a serem considerados no processo de escolarização dos alunos (Molnar, 2000; Agüena, 2010) e no seu bem-estar físico, social e psicológico (Pratta & Santos, 2006).

Segundo Goodnow e Collins (1990), as crenças parentais são importantes para determinar as atitudes e os comportamentos dos pais, por exemplo, quando o pai ou a mãe possuem confiança e expectativas positivas em relação ao comportamento e ao potencial dos seus filhos, podemos encontrar atitudes e práticas positivas que formam uma rede de apoio e de incentivo para as crianças.

Desta forma, com base nas definições de Dretske (1983), Goodnow e Collins (1990) e Krüger (2004), podemos considerar que o sistema de crenças parentais pode ser entendido como um recurso (compreensão subjetiva) utilizado pelos pais para formar conceitos sobre distintos aspectos que envolvem a vida infantil. Essas crenças são configuradas em um conjunto organizado de expectativas e valores, que estão implícitos nos julgamentos, nas escolhas e nas ações que os pais adotam em relação aos seus filhos.

Considera-se que esse sistema funciona como um modelo ou um roteiro que determina as ações do cotidiano e, conseqüentemente, o tipo de interação entre os pais e os seus descendentes. Se as crenças dos pais são positivas, pode-se considerar que eles acreditam na importância da interação com seus filhos e na capacidade dos mesmos para serem reconhecidos com positivas habilidades afetivas e cognitivas e, assim, esses pais proporcionam a orientação e a manutenção adequada das estratégias educativas assertivas.

De acordo com Kobarg e Vieira (2008), as práticas parentais estão fundamentadas no que os pais acreditam ser bom ou ruim para as crianças, no que valorizam (Crenças positivas), ou desvalorizam (Crenças Negativas). Nesse sentido, considera-se que pais que acreditam na importância das suas atitudes para orientar o comportamento das crianças, geralmente, adotam práticas indutivas, que visam promover o desenvolvimento infantil. Por outro lado, pais que não acreditam na importância das suas atitudes, e na capacidade de seus descendentes, supondo que as crianças não precisam de orientação ou que são incapazes de aprender, podem demonstrar práticas mais coercitivas e indiferença nas suas atitudes em relação aos seus filhos.

Dessa maneira, as crenças parentais positivas revelam que os pais acreditam na capacidade dos seus filhos, ou seja, no potencial das crianças para aprender e desenvolver as suas habilidades. Essas crenças também revelam que os pais acreditam no valor das suas orientações, e na influência delas para promover com eficácia o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos seus filhos. Por outro lado, os pais que possuem crenças negativas demonstram indiferença em relação às suas práticas, revelando uma incapacidade para orientar as crianças, e esses pais demonstram, ainda, que eles não acreditam no potencial de seus filhos para aprender.

O estudo realizado por Agüena (2010) revelou que as crenças negativas dos pais, sobre o potencial acadêmico dos seus filhos, apresentaram uma correlação significativa com o desempenho na escrita de estudantes, demonstrando que quanto maior a frequência de crenças parentais negativas, maior foi o número de erros que os alunos apresentaram na escrita.

Desta forma, as crenças parentais podem influenciar tanto o desenvolvimento da criança quanto o seu desempenho escolar. Quando as crenças parentais refletem expectativas positivas em relação aos filhos, pode-se considerar que o processo interativo e afetivo entre os membros familiares são permeados de valores, convicções e atitudes que influenciam respostas emocionais que elevam a autoestima das crianças, promovendo um melhor desenvolvimento social e emocional.

Os pais possuem ideias a respeito de como devem tratar os seus filhos, em função das crenças desenvolvidas sobre o que acreditam ser bom ou ruim, de acordo com os valores

inseridos no modelo cultural no qual vivenciam. Para Santos e Moreira (2012), as crenças que os pais possuem acerca dos seus filhos são concebidas a partir da interpretação dos pais mediante a realidade no qual estão inseridos, ou seja, a compreensão dos pais acerca do desenvolvimento e do significado do comportamento da criança é partilhada e reconstruída pelos membros de um grupo social. Assim, as crenças parentais formam um conjunto organizado de expectativas acerca da criança, que são compartilhadas com o modelo cultural do qual vivenciam as famílias.

Essas crenças funcionam como motivação para a tomada de decisão e para o modelo comportamental dos pais. Entretanto, não é possível considerar que as crenças parentais são estáticas, o que significa que os valores e as expectativas dos pais sobre os aspectos do desenvolvimento da criança podem ser modificados. Nesse sentido, não é possível determinar que as crenças sejam sempre as mesmas, pois elas sofrem a influência do meio externo e também das mudanças que ocorrem na vida de cada indivíduo pertencente ao grupo familiar (Pollock & Gillies, 2000).

Para Harkness e Super (1996), o estudo sobre as crenças parentais possibilita entender o desenvolvimento infantil. Os autores consideram que o desenvolvimento da criança ocorre em um contexto em que está centralizado na família, sendo os pais o elemento mediador entre a criança e o ambiente social. Nesse contexto, os autores consideram que as práticas de cuidado são influenciadas pelas crenças pessoais de quem cuida, ou seja, as estratégias utilizadas pelos pais para cuidar e educar os filhos são influenciadas pelas suas crenças. “Etnotheorias Parentais” é o termo utilizado pelos pesquisadores para se referirem as crenças, enfatizando-se que estas correspondem aos modelos culturais que os pais possuem para julgar as crianças e as suas próprias atitudes como pais.

Na literatura as crenças parentais são apresentadas como um constructo relacionado a diferentes termos e conceitos. No estudo proposto por Goodnow e Collins (1990), por exemplo, as crenças foram associadas às palavras “ideia”. No entanto, Gergiou e Tourva (2007) estudaram as crenças utilizando a expressão “atribuições parentais”.

Além dessa questão, sobre a escolha do termo para se referir às crenças, pode-se observar que diferentes pesquisas têm proposto estratégias distintas para avaliar as crenças parentais, por exemplo, Kobarg e Vieira (2008) analisaram as crenças por meio dos valores que os pais atribuíam às práticas de cuidado. Por outro lado, o estudo proposto por Souza, Machado, Nunes e Aquino (2014), avaliou as crenças por meio das expectativas das mães sobre o desenvolvimento sócio comunicativo de seus filhos. Já no trabalho proposto por

Melchiori, Biasoli-Alves, Sousa e Bugliani (2007), as crenças foram avaliadas por meio da expectativa dos pais, relacionada ao desenvolvimento do temperamento e do desempenho motor de seus descendentes.

Nesse sentido, é possível verificar que os autores empregam diferentes termos e estratégias para se referir e avaliar as crenças, sem demonstrar preocupação com uma definição mais rigorosa e precisa dos conceitos (Moura et al., 2004). Apesar da ausência de uma definição mais objetiva sobre o termo, pode-se observar que os estudos relacionam as crenças com as expectativas e, também, com os valores atribuídos pelos pais sobre distintos aspectos do desenvolvimento infantil. Assim, pode-se constatar que é possível encontrar diferentes autores, ainda que, pertencentes à mesma orientação teórica, utilizando termos diversos para designar o mesmo objeto de estudo.

Entretanto, apesar dessas diferenças, com relação à definição e ao método utilizado para a análise das crenças parentais, há um consenso entre os pesquisadores de que as crenças influenciam as práticas dos pais, e que, conseqüentemente, determinam diversos efeitos sobre o comportamento dos filhos (Molnar, 2000; Moura et al., 2004; Kobarg e Vieira, 2008; Ribas Jr et al., 2007; Santos & Moreira, 2012). Nesse sentido, a pesquisa sobre as crenças parentais pode ser considerada como uma importante medida de avaliação para analisar o ambiente familiar, contribuindo nos distintos aspectos do desenvolvimento infantil.

Assim, no presente estudo, as crenças foram avaliadas sobre dois importantes aspectos referentes às expectativas dos pais, quanto à capacidade das crianças em relação ao desempenho escolar, e a conduta social. As crenças parentais relativas ao desempenho escolar revelaram as expectativas dos pais sobre a capacidade da criança em conquistar um bom desempenho e sucesso nas atividades escolares. Já as crenças relativas à conduta social da criança demonstraram as expectativas dos pais com relação à atitude pró-social do seu filho (sinceridade, confiança, responsabilidade e respeito).

O levantamento dos estudos que trabalharam com o constructo das crenças parentais, embora restritos, investigaram a relação entre as crenças dos pais sobre os distintos aspectos do desenvolvimento infantil e variáveis do processo de aprendizagem escolar. Para a seleção dos estudos foi utilizado distintos grupos com os descritores; crenças parentais, crenças parentais, parental beliefs, children development, academic performance, desenvolvimento infantil e desempenho escolar.

Na literatura nacional, observou-se que poucos estudos foram realizados com o objetivo de avaliar as crenças dos pais e aspectos relativos ao desenvolvimento infantil. A mesma característica foi encontrada em relação aos estudos que avaliaram as variáveis do processo de aprendizagem escolar. Entretanto, pesquisadores revelaram a importância de se promover mais pesquisas sobre o tema com o objetivo de obter um olhar mais cuidadoso sobre os aspectos que envolvem as relações interpessoais na família (Kobarg e Vieira, 2008; Santos & Moreira, 2012).

As pesquisas demonstraram que as crenças parentais são influenciadas pelo nível socioeconômico e pelo nível instrucional dos pais. Além desses aspectos, os estudos revelaram que as crenças são determinadas pelo contexto social no qual vivem as famílias. As pesquisas revelaram que as crenças parentais positivas foram demonstradas pelos pais que viviam em ambientes urbanos, como o estudo proposto por Kobarg e Vieira (2008) que analisou as crenças e práticas de cuidado materno de 77 mães com filhos em idade escolar, e que viviam no meio rural e urbano. O principal resultado da pesquisa revelou que as mães que residiam em local urbano, e com nível superior foram aquelas que mais apresentaram crenças positivas com relação à importância de adotar práticas de estimulação para o desenvolvimento cognitivo e motor da criança, como por exemplo, oferecer brinquedos para estimular a coordenação e o equilíbrio, além de adotar práticas de leitura com as crianças. Os pesquisadores consideraram que as mães com grau de instrução mais elevado, além de se preocuparem com os cuidados básicos de seus filhos (higiene e alimentação), também acreditavam na importância de oferecer outros tipos de oportunidades para a criança, como propor atividades para estimular o desempenho motor e oferecer brinquedos e jogos para promover o desenvolvimento cognitivo.

As pesquisas que buscaram entender a relação entre as crenças com as características parentais, demonstraram que mães com um maior nível instrucional apresentaram um maior conhecimento sobre o desenvolvimento infantil (Riba Jr, Moura & Bornstein, 2007; Kobarg & Vieira, 2008; Seidl de Moura et al., 2004). De modo geral, os resultados dos estudos apontaram que a escolaridade materna é um fator que influencia as crenças, ou seja, mães que apresentaram um melhor nível intelectual, também demonstraram crenças mais positivas com relação à aquisição das habilidades cognitivas (leitura), das habilidades motoras (coordenação e equilíbrio) e das habilidades perceptuais (visual e motor) das crianças. Essas mães acreditavam na importância de promover um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e perceptuais de seus filhos.

Em outro estudo, pesquisadores buscaram analisar as crenças parentais e, também, as crenças de educadoras. Este estudo foi proposto por Melchiori, Biasoli-Alves, Souza e Bugliani (2007) com o objetivo de analisar três categorias de crenças (Inatista, Ambientalista e Interacionista) com base em diferentes abordagens do desenvolvimento. A crença *Inatista* foi selecionada quando o foco principal das verbalizações teve referência nas variáveis biológica e/ou genética. A crença *Ambientalista* agrupou os relatos que foram referenciados as variáveis ambientais como determinantes do temperamento ou desempenho dos bebês. Já a crença *Interacionista* foi identificada quando o foco principal foi a influencia da interação entre as variáveis ambientais e biológicas. Neste estudo, as autoras avaliaram qual tipo de crença os pais e as professoras tinham em relação aos bebês. Participaram deste estudo 50 mães com filhos entre 4 a 24 meses, e 21 educadoras. As crenças das mães e das educadoras com relação ao temperamento e desempenho de bebês foram analisadas por meio de entrevistas.

As autoras verificaram que as crenças das mães e das educadoras são minimamente diferentes, sendo que a maioria apresentou crenças ambientalistas (consideraram que o desenvolvimento infantil é influenciado pelas condições externas) tanto em relação ao temperamento como em relação ao desempenho do bebê. Para as autoras, os tipos de crenças que os pais apresentam a respeito do temperamento, do comportamento e do desenvolvimento da criança são importantes indicadores das ações dos pais. Neste estudo foi revelada a presença de crenças ambientalistas, o que indica que os pais e as professoras acreditam que o desenvolvimento infantil é influenciado integralmente pelas condições externas. Este resultado evidencia, segundo as pesquisadoras, a necessidade de um acompanhamento e orientação para promover crenças mais interacionistas.

Com relação à análise dessas crenças (Inatista, Ambientalista e Interacionista) há estudos na literatura internacional, indicando que as classes trabalhadoras, com pouco estudo e nível de escolaridade mais baixo, estão, geralmente, associados com a crença inatista de desenvolvimento, práticas educativas mais severas relativas à disciplina, e utilização da coerção com finalidade educativa. Encontra-se nesta literatura pesquisas (Kohn, Naoi, Shoenbach, Schooler & Slomeczynski, 1990; Parks & Smeriglio, 1986) revelando pais com alto nível educacional e profissional (de classe média para alta) sendo associados com crenças interacionistas, demonstrando preocupação de que a criança seja estimulada, demonstrando práticas indutivas e intencionalidades com relação ao desenvolvimento das habilidades infantil.

Ainda na literatura internacional, diferentes pesquisas foram realizadas com o objetivo de analisar a relação entre as crenças parentais e o desenvolvimento infantil (Garcia, Pérez & Ortiz, 2000; Lees & Tinsley, 2000; Suizzo, 2002). Esses estudos enfatizaram que o nível socioeconômico das mães influenciou as suas crenças com relação ao desenvolvimento da linguagem de seus filhos (Garcia, Pérez & Ortiz, 2000), e que quando as mães apresentaram crenças mais positivas com relação à saúde infantil, elas dispuseram de mais afeto e interação com os filhos (Lees & Tinsley, 2000). Estes estudos também revelaram que as práticas de cuidado foram relacionadas com as crenças parentais de estimulação afetivo-social (Suizzo, 2002). O estudo proposto por Bogels e Brechman-Toussaint (2006) sobre o comportamento ansioso de crianças, revelou que algumas variáveis familiares, tais como, aspetos do funcionamento familiar (conflitos conjugais, funcionamento da família e relacionamento entre irmãos); estratégias de criação entre irmãos e as crenças que os pais têm sobre seus filhos (comportamento e habilidades) estão relacionadas com a ansiedade infantil. Com base nos resultados, os autores verificaram que as crenças negativas dos pais podem contribuir diretamente para o desenvolvimento da ansiedade em crianças. Quando as crenças apresentaram-se positivas, em relação ao comportamento e a habilidade dos filhos, os pais demonstram ações mais tranquilas e assertivas. Por outro lado, quando as crenças manifestaram-se negativas, os pais demonstram atitudes de rejeição e repulsa o que propiciou o comportamento ansioso nos seus filhos.

Como apontado na literatura em geral, as crenças parentais estão relacionadas com a maneira como os pais conduzem a educação dos seus filhos. Dessa forma, os pais que apresentam crenças mais positivas tendem a fomentar, nas atividades do cotidiano, práticas de interação, afetividade e comunicação com as crianças. Consequentemente, esses pais podem fazer uso de estratégias que favorecem o desenvolvimento infantil e também a aprendizagem escolar. Nesse sentido, alguns estudos foram propostos na tentativa de verificar as possíveis relações entre as crenças dos pais e aspectos relativos à aprendizagem e ao rendimento escolar de estudantes, que serão apresentados a seguir.

O grau de envolvimento parental no percurso escolar da criança tem sido associado ao rendimento acadêmico (Cia, Pamplim & Williams, 2008; Leme & Marturano, 2014). Da mesma maneira, estudos nacionais têm indicado que uma crença mais positiva por parte dos pais em relação aos filhos tem sido associada a um melhor rendimento escolar, sobretudo devido ao seu papel moderador na influência do comportamento parental sobre a criança.

Por exemplo, o estudo proposto por Pacheco e Mata (2011) com o objetivo de verificar a relação entre as crenças, e as práticas dos pais com a literacia familiar. A literacia

familiar “é um processo social e cultural onde a criança desenvolve seus padrões de linguagem e conceitos de leitura, competências e conhecimentos na interação com outros, observando as pessoas no seu ambiente e imitando comportamentos de literacia”. (p 91). Este estudo teve a participação de 198 pais de crianças que frequentavam o último ano da pré-escola. As crenças dos pais foram analisadas sobre o que eles acreditavam ser importante na aprendizagem da leitura e da escrita de seus filhos. Os resultados indicaram que os pais que valorizaram a importância da literacia desenvolveram mais práticas orientadas para os aspectos convencionais e formais da leitura e da escrita com seus filhos.

Na literatura internacional encontra-se o estudo proposto por Gergiou e Tourva (2007) que analisou a relação existente entre as crenças parentais (atribuições parentais) e o envolvimento dos pais no processo educacional das crianças. Participaram deste estudo 313 pais de estudantes do ensino fundamental e médio. As crenças parentais foram definidas por meio de questões sobre os valores que os pais atribuíam na capacidade e no esforço da criança e em outros significativos com relação aos professores e aos próprios pais, tais como; “os resultados acadêmicos da minha criança são resultado do seu próprio esforço”, “o meu papel como pai e mãe é crucial para o rendimento na escola do meu filho” e “o professor é mais importante para meu filho aprender”. Os resultados apresentaram uma correlação positiva entre o envolvimento parental no processo educacional e as crenças parentais relativas ao esforço dos próprios pais para educar os seus filhos. Os pais que acreditavam que o seu envolvimento na vida escolar dos seus filhos dependia do seu esforço, demonstraram acreditar que o envolvimento valia a pena. Entretanto, pouco interesse na vida escolar dos filhos foi demonstrado pelos pais que acreditavam que o seu envolvimento dependia da capacidade do seu filho e das atitudes dos professores. Sobre esses resultados, podemos inferir que quando os pais acreditam na importância do seu esforço e do seu envolvimento na vida escolar das crianças, eles demonstram iniciativa para ajudar seus filhos.

Com relação aos estudos sobre as crenças parentais e o desempenho escolar, podemos considerar que poucos estudos foram realizados e apesar da importância desta relação, são raros os instrumentos de avaliação sobre as crenças dos pais acerca das variáveis do rendimento escolar que encontramos na literatura. Embora, seja uma questão relevante, até o presente momento verificou-se que a pesquisa neste campo avançou pouco, e segundo Melchiori e Biasoli- Alves (2001), a dificuldade na definição do termo sobre as crenças parentais parece ser um dos problemas encontrado pelos pesquisadores.

Embora persistam estes problemas, os estudos anteriormente apresentados assumem a perspectiva de que as crenças parentais podem ser definidas a partir das expectativas e dos

valores dos pais, em relação a diferentes aspectos do desenvolvimento infantil tais como, em relação à aquisição das habilidades motoras, perceptuais e cognitivas, em relação às práticas de cuidado, ao desenvolvimento sócio comunicativo de bebês, ao temperamento e desenvolvimento das crianças e aos aspectos da aprendizagem escolar de estudantes.

As crenças parentais são consideradas como a priori das práticas, e elas exercem influência nas estratégias utilizadas pelos pais perante as trocas intersubjetivas na família. Realizar um estudo sobre as crenças dos pais pode ser considerado como um importante diagnóstico para ajudar os pais nos aspectos relacionados ao envolvimento com seus filhos. Além de ser uma nova ferramenta de estudo para ser trabalhado com as famílias nas intervenções e, conseqüentemente, na criação de uma rede apoio e de orientação para os pais no que abrange os aspectos do desenvolvimento das crianças e do sucesso escolar.

Com o olhar sobre as inter-relações entre pais e filhos, a presente pesquisa pretende analisar a relação entre as crenças e práticas parentais com o desempenho na escrita de estudantes do ensino fundamental. Assim, no próximo capítulo será apresentado o objetivo e o método deste estudo.

Objetivos

Objetivos Gerais

- Analisar se há relações entre o desempenho em escrita e as práticas e crenças parentais, por meio do autorrelato de pais e da percepção dos filhos.
- Investigar se há relações entre a percepção dos filhos e a declaração dos pais acerca das crenças e práticas parentais.

Objetivos Específicos

- Verificar e analisar se alunos do ensino fundamental se diferenciam em relação ao desempenho em escrita.
- Descrever e analisar a percepção infantil e a declaração dos pais sobre as práticas e crenças parentais.
- Verificar e analisar se alunos do ensino fundamental se diferenciam em relação à percepção infantil e a declaração dos pais sobre as práticas e crenças parentais.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 446 alunos, de ambos os sexos, dos primeiros anos do ensino fundamental (2º, 3º, 4º e 5º) e seus respectivos pais ou responsável, provenientes de quatro escolas da rede estadual de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os alunos apresentaram a idade média de nove anos, com desvio padrão de 1,15, variando entre sete e onze anos, sendo 252 (56,5%) do sexo feminino e 194 (43,5%) do sexo masculino. A Tabela 1 informa sobre a distribuição dos alunos por ano escolar.

Tabela 1

Distribuição dos alunos por ano escolar

	2º	100	22,4%
Ano Escolar	3º	122	27,4%
	4º	119	26,7%
	5º	105	23,5%
Total	N	446	100%

De acordo com os dados da Tabela 1, observa-se que a distribuição dos alunos não apresentou uma grande diferença entre os anos escolares. A variação da distribuição entre os participantes do 2º ano (mínimo) e do 3º ano (máximo) foi de aproximadamente 5%, o que revelou uma organização equivalente dos alunos por ano escolar.

Com relação aos dados dos pais, a idade média foi de 35 anos, com desvio padrão de 7,68, variando entre 19 a 69 anos, sendo que 129 (28,93%) dos pais não revelaram a sua idade. As mães representaram 391(87,7%) dos participantes e 55 (12,3%) representaram os pais. Dados descritivos dos pais encontram-se discriminados na tabela a seguir.

Tabela 2

Descrição dos dados referente ao estado civil e a escolarização dos pais.

Estado Civil	Casado	239	55,5%
	Solteiro	095	22,0%
	Viúvo	004	00,4%
	Divorciado	042	09,7%
	Outros	051	12,0%
	N	431	100%
Escolaridade	Ensino Fundamental C	037	08,7%
	Ensino Fundamental I	110	25,8%
	Ensino Médio C	164	38,5%
	Ensino Médio I	045	10,6%
	Ensino Superior C	033	07,7%
	Ensino Superior I	037	08,7%
	N	426	100%

Nota. N: Número de participantes; C: Completo; I: Incompleto.

Os dados revelaram que, a maioria dos pais encontrava-se casado (55,5 %) e possuía o ensino médio completo (38,5%). Com relação a esses dados, 3,36% dos pais não revelaram seu estado civil e 4,48% não revelaram a sua escolarização.

Instrumentos

Inventário de Práticas e Crenças Parentais - IPCp. (Martinelli, Agüena-Matsuoka & Fernandes, no prelo).

O IPCp é um inventário que propõe avaliar as crenças e as práticas dos pais para com os seus filhos, com base em dois fatores denominados, Envolvimento parental na rotina da criança (6 itens) e Crenças dos pais na capacidade e conduta dos filhos (9 itens). O primeiro fator deste inventário está relacionado com as práticas de comunicação e participação dos pais, cujo principal objetivo é verificar se os pais conversam e se participam das atividades que seu filho realiza. Já o segundo fator, tem o objetivo de verificar os tipos de crenças que os pais possuem com relação ao desempenho escolar e a conduta social dos seus filhos.

Os itens dos dois fatores do inventário estão dispostos na forma de autorrelato, com um total de 15 itens. Como exemplo de item na forma afirmativa pode-se citar "Eu acredito que meu filho me fala a verdade", e de item na negativa "Eu trabalho o dia todo e não tenho tempo para meu filho". Cada item apresenta três opções de resposta (sempre, às vezes e nunca). Para os itens na afirmativa atribuiu-se dois pontos à opção sempre, um ponto para às vezes e zero para nunca. Esta pontuação teve seu valor invertido para os itens escritos na negativa. Desta forma, quanto maior a pontuação dos pais, mais alta é a frequência das práticas e crenças declaradas por eles, sendo a pontuação máxima de 30 pontos.

Os coeficientes de consistência interna dos fatores foram calculados, e os valores do coeficiente de Alfa de Cronbach foram de 0,820 para o fator 1 (Envolvimento parental na rotina da criança) e 0,788 para o fator 2 (Crenças dos pais na capacidade e conduta dos filhos). Como exemplos de itens desta escala, pode citar para o fator 1: Eu trabalho muito e não consigo acompanhar o que meu filho faz na escola, e para o fator 2: Eu acho que meu filho é responsável; Eu acredito que meu filho me fala a verdade.

Martinelli, Aguená- Matsuo e Fernandes (no prelo) realizaram um estudo com o objetivo de proceder a uma análise fatorial confirmatória, que teve por finalidade aceitar ou rejeitar a configuração dos dois fatores do IPCp. A análise fatorial confirmatória foi realizada com o software Mplus. Foram utilizadas as instruções e recomendações propostas por Albright e Park (2009), que propõem o uso de mais de um indicador de ajuste devido aos problemas e restrições que cada um deles possui. Dessa forma, foram usados os indicadores *Chi-Quadrado*, *Root Mean Square Error Of Approximation* (RMSEA), *Comparative fit index* (CFI) e *Tucker-Lewis index* (TLI). O estimador dos parâmetros utilizado foi o *Weighted Least Squares Means and Variance Adjusted* (WLSMV). Os resultados indicaram que, diferentemente do *Chi-Quadrado*, os indicadores de ajuste RMSEA, CFI e TLI mostraram valores de bom ajuste ao modelo de dois fatores para o inventário. O RMSEA foi baixo e não significativo, aceitando, dessa forma, a hipótese nula de um bom ajuste. Os valores de CFI e TLI estão próximos de um, o que também indica bom ajuste dos dados ao modelo de dois

fatores. Desta forma, a análise confirmatória demonstrou que os indicadores sugeriram que há um bom ajuste dos dados do IPCp ao modelo proposto de dois fatores.

Questionário de Práticas e Crenças Parentais- versão Infantil - QPCp- I. (Aguena-Matsuoka e Martinelli, 2015).

O questionário de crenças e práticas parentais - versão infantil foi elaborado, a partir do Inventário de Práticas e Crenças Parentais (IPCp), em espelho, com o objetivo de obter informações complementares no que se refere às relações estabelecidas entre pais e filhos. O presente questionário teve o objetivo de verificar como a criança identifica as práticas e as crenças demonstradas por seus pais no ambiente familiar. As questões foram formuladas a partir da IPCp e foram realizadas devidas alterações na estrutura das palavras das questões, sem alterar o seu significado. Desta forma, as frases de cada item do IPCp foram revistas para que pudessem ser compreendidas pelas crianças, e em algumas delas foram usadas palavras que fazem parte do repertório infantil.

O questionário ficou constituído de 15 questões referentes à percepção da criança com relação às práticas e as crenças dos seus pais, divididos em duas partes denominadas, Percepção infantil sobre as práticas parentais (6 itens) e Percepção infantil sobre as Crenças dos pais (9 itens). Cada questão possui três alternativas de resposta, Sempre, Às vezes e Nunca. Para a alternativa sempre foram computados dois pontos, para a alternativa às vezes foi computado um ponto, e nenhum ponto foi computado para a alternativa nunca. As questões da primeira parte do questionário tiveram seus valores invertidos, pois se apresentavam na negativa. A pontuação total do questionário corresponde à soma dos escores obtidos nas duas partes do instrumento, de forma que quanto maior a pontuação no questionário, mais alta é a frequência da percepção infantil sobre as crenças e práticas positivas dos pais.

Com relação à primeira parte do questionário (Percepção infantil sobre as práticas parentais), o objetivo foi verificar a frequência das estratégias de comunicação e participação percebida pela criança sobre as práticas dos pais e, posteriormente, na segunda parte do questionário (Percepção infantil sobre as Crenças dos pais), o objetivo foi verificar como a criança percebe as crenças dos pais com relação ao seu rendimento escolar e sua conduta social. Este instrumento foi proposto para a realização deste estudo e encontra-se em avaliação quanto as suas propriedades psicométricas.

Teste de Avaliação da Escrita – TAE. (Martinelli, Caliatto, Agüena- Matsuoka & Pereira, 2015).

O TAE é um instrumento de avaliação da escrita proposto para alunos do Ensino fundamental e tem como objetivo avaliar as habilidades de codificação e de composição escrita dos alunos. A elaboração deste instrumento foi realizada com base em uma história que se passa num dia de aula regular na escola e que é transmitida para os alunos por meio de um vídeo, com duração de aproximadamente quatro minutos. Esse vídeo é apresentado para os estudantes no início do teste.

Com base nos elementos presentes na história infantil são propostas as atividades de escrita do instrumento. Assim, o instrumento está estruturado em quatro partes. As atividades do teste estão organizadas em nível crescente de dificuldade na escrita, iniciando pela escrita de sílabas até a composição de um texto criativo. A primeira atividade de escrita contempla a escrita de 17 sílabas (Ex: ta, cas, lhões, guas, fi, dei), seguido de um ditado de 25 palavras (Ex: sala, mochila, roupa, gargalhada, carteira) e, por fim, de um ditado de 17 pseudopalavras (quentico, lequipa, teneda, gutapoca, forinfura). A segunda parte do instrumento contempla habilidades mais básicas de composição, por se tratar de uma escrita reprodutiva em que os alunos devem escrever frases que lhe são ditadas, num total de seis (Ex: Os alunos gostaram da atividade, A aula mais interessante aconteceu no pátio da escola. Uma caixa misteriosa foi apresentada! Ao verem a caixa aberta, as crianças reagiram com: espanto, desagrado, alegria e euforia).

Já a terceira e quarta partes do instrumento apresenta as atividades sobre as habilidades complexas de composição escrita. A terceira fase do teste, contempla a escrita de três frases com base em uma cena da história (vídeo) e, na última fase, a escrita de um título e um breve texto para o final desta história. Para o presente trabalho foram utilizadas duas fases do teste, que envolvem as habilidades de codificação e as habilidades simples de composição, que compreende as atividades da escrita reprodutiva, que corresponde a primeira e a segunda parte do teste. A pontuação foi feita pelos acertos dos estudantes considerando o emprego das regras ortográficas e os critérios da escrita reprodutiva.

Procedimento de Coleta de Dados

O presente estudo foi realizado após parecer favorável do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (parecer nº 1.179.079). Todos os procedimentos éticos de pesquisa foram levados em consideração. Os participantes foram contatados na reunião bimestral de pais realizada pelas escolas. Nesta oportunidade foram apresentados os objetivos do estudo e a observância da livre participação dos mesmos, sem prejuízo aos pais e aos filhos, caso os pais não quisessem ou não se sentissem à vontade para participar.

Após a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que permitia, também, a participação do filho (a) na pesquisa, os pais responderam ao instrumento (IPCp), na própria escola em sala reservada. O TCLE foi enviado para os pais que não estavam presentes na reunião e àqueles que aceitaram participar da pesquisa responderam o IPCp em sua residência, devolvendo o instrumento para a escola por meio da agenda do aluno. No caso do QPCp-I, a aplicação ocorreu de forma coletiva, em sala de aula, com grupos de alunos divididos de acordo com o ano escolar. Os itens do questionário foram lidos um a um pela pesquisadora e aguardava-se a resposta dos alunos antes de passar para a questão seguinte. O tempo médio de aplicação do IPCp e do QPCp-I foi de aproximadamente 40 minutos. No dia seguinte à aplicação do QPCp-I, foi aplicado o TAE de forma coletiva e em sala de aula, com grupos de alunos divididos de acordo com o ano escolar. O tempo médio de aplicação foi de 50 minutos, sendo que, para os alunos mais novos o tempo médio de aplicação foi de 65 a 75 minutos. Todos os instrumentos foram aplicados pela própria pesquisadora, tanto para os pais quanto para as crianças.

Resultados

Os resultados da presente pesquisa estão organizados em três etapas. Primeiramente, será apresentada a análise descritiva dos dados do Teste de Avaliação da Escrita (TAE), do Inventário de Práticas e Crenças Parentais (IPCp) e do Questionário de Práticas e Crenças Parentais – Versão Infantil (QPCp-I), de forma a caracterizar a amostra pesquisada. Em seguida, são apresentados os resultados da Análise de Variância (ANOVA) e do teste de *Tukey*, que buscou verificar se existiam diferenças significativas no desempenho em escrita de alunos que cursavam diferentes anos escolares, e também, em relação às crenças e práticas parentais. Ao final, são apresentadas as análises de correlação, entre os dados do IPCp e do QPCp-I, bem como, a relação entre o desempenho dos alunos no TAE com as práticas e crenças parentais. Essas análises foram realizadas por meio do teste de correlação de *Pearson*, sendo considerado o nível de significância de 0,05. As análises estatísticas, aplicadas neste estudo, foram realizadas utilizando-se o programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Pontua-se que houve uma variação no N da amostra, em cada subteste do Teste de Avaliação da Escrita (TAE), em função da ausência de resposta de alguns itens das subescalas.

Parte I - Análise Descritiva

Resultados da amostra no Teste de Avaliação da Escrita (TAE)

A Tabela 3 apresenta os resultados da análise descritiva (média, desvio padrão, pontuação máxima e mínima) do desempenho em escrita, obtidos por meio dos subtestes do TAE.

Tabela 3

Dados descritivos nos subtestes do TAE

	N	Média	DP	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Sílabas	444	13,13	2,83	01	17
Palavras	440	16,16	5,87	01	25
Pseudopalavras	436	9,00	3,61	00	16
Frase 1	431	4,83	1,35	00	06
Frase 2	428	5,17	1,37	00	07
Frase 3	430	7,80	2,34	00	11
Frase 4	428	11,21	3,35	01	16
Frase 5	427	13,54	4,42	00	19
Frase 6	428	17,52	5,74	00	25

Nota. DP: Desvio Padrão.

Na Tabela 3, observa-se que 444 alunos completaram o subteste de sílabas, indicando que dois alunos não realizaram o subteste. A média encontrada foi de 13,13, valor que se encontra acima do ponto médio, que é de 8,5 pontos. Encontra-se nesta amostra participantes que apresentaram a pontuação mínima, com um acerto na escrita das sílabas 0,2% (N=1) e aqueles que apresentaram a pontuação máxima, escrevendo corretamente todas as sílabas do subteste 4,5% (N=20). A análise também revelou que 242 crianças pontuaram acima da média e 140 pontuaram abaixo da média. Ao proceder a uma análise qualitativa do dado verificou-se que, os alunos atingiram mais de 90% de acerto na escrita das sílabas formadas por consoante-vogal, que representam a relação biunívoca entre o fonema e o grafema (Ex: *ta, fi*) e na escrita das sílabas formadas por vogal-consoante (Ex: *os, ar*). Por outro lado, os alunos apresentaram dificuldade na escrita das sílabas formadas por consoante-consoante-vogal-vogal-consoante, consoante-consoante-vogal-consoante e consoante-consoante-vogal, que compreende o uso do dígrafo e de encontro consonantal (Ex: *guas, lhões, vras*). A sílaba *lhões* teve 19% de acerto por parte dos alunos, representando a maior incidência de erros escritos no referido subteste.

Com relação ao subteste de palavras, a análise revelou que a média dos alunos foi de 16,16 pontos, e que esta esteve acima do ponto médio do subteste, que é de 12,5 pontos. Observa-se que, 440 alunos completaram o subteste de palavras, e que seis alunos não realizaram o respectivo subteste. A análise também revelou que, 1,1% (N= 5) dos alunos apresentaram a pontuação mínima e 2,9% (N=13) atingiram a pontuação máxima, escrevendo corretamente todas as palavras. Um total de 232 escolares pontuou acima da média e 171 pontuaram abaixo da média. Ao realizar uma análise qualitativa do dado verificou-se que, no subteste de palavras, as palavras com maior porcentagem de acertos foram *bola* (97%) e *carro* (93%), que são formadas por sílabas simples e pelo uso de dígrafo. A maior porcentagem de erros foi apresentada na escrita das palavras *régua* (21%) e *relógio* (26%), que continham o uso do acento agudo.

Com relação ao subteste de pseudopalavras, 10 alunos não realizaram o referido subteste, sendo esta quantidade maior que a verificada nos subtestes anteriores. A média de acertos foi de 9 pontos, que representa 0,5 acima do ponto médio, que é de 8,5 pontos. Os alunos revelaram um número menor de acertos no respectivo subteste, de forma que, alguns escolares 0,9 % (N=4) não acertaram a escrita de nenhuma das pseudopalavras e outros 3,4% (N=15) acertaram a escrita de uma pseudopalavra. Entretanto, 1,4% (N=6) alunos conseguiram acertar 90% do subteste e diferentemente do verificado no subteste de sílabas e palavras, nenhum aluno conseguiu atingir 100% de acertos na escrita das pseudopalavras. Com relação à distribuição da pontuação, os dados revelaram que 221 escolares alcançaram uma pontuação acima da média e 174 alunos apresentaram uma pontuação abaixo da média. Pode-se considerar que os alunos tiveram um desempenho menor no subteste de pseudopalavras (em comparação aos anteriores). Ao proceder a uma análise qualitativa do dado verificou-se que, no subteste de pseudopalavra, os alunos apresentaram 78% de acerto na escrita da pseudopalavra *selema*, seguida da pseudopalavra *jucaia* (75%), que são formadas por sílabas simples. Por outro lado, a maior dificuldade dos alunos foi na escrita das pseudopalavras *zatimbum* (14%) e *buampoca* (10%), que apresentavam a regra gramatical referente ao uso da letra *m* antes de *p* e *b*.

Com relação à escrita de frases observa-se que, 431 alunos completaram a escrita da Frase 1, e que 15 alunos não realizaram a escrita desta frase. A média encontrada foi de 4,83, acima do ponto médio, que é de 3 pontos. Os dados revelaram que, 0,9% (N= 4) dos alunos apresentaram a pontuação mínima e 39,4 % (N=170) atingiram a pontuação máxima. Com relação à distribuição da pontuação, a análise revelou que, 232 escolares pontuaram acima da

média e 171 pontuaram abaixo da média. Ao proceder a uma análise qualitativa dos dados verificou-se que, na Frase 1, os alunos revelaram 85% de acerto no uso da letra maiúscula para iniciar a frase e, também, no uso do ponto final. A maior dificuldade dos alunos foi com a escrita da palavra *gostaram* que pode estar relacionado à dificuldade em discriminar o som [əw]. De acordo com Lemle (2007) o som [əw] pode ser representado pelo registro do *ão* na posição acentuada, ou pelo registro do *am* na posição átona.

Na Frase 2 observa-se que, a média encontrada foi de 5,17, valor acima do ponto médio, que é de 3,5 pontos. A análise também revelou que, 428 alunos completaram a escrita desta frase, e 18 não completaram. Encontra-se nesta amostra participantes que apresentaram a pontuação mínima 0,5% (N=2), e aqueles que apresentaram a pontuação máxima 10% (N=43). Do total da amostra 223 crianças pontuaram acima da média e 105 pontuaram abaixo da média. Ao realizar uma análise qualitativa pode-se verificar que, na Frase 2, os alunos revelaram 79% de acerto no uso da letra maiúscula no início da frase e 80% de acerto no uso do ponto de interrogação. Por outro lado, houve maior dificuldade na escrita da palavra *há* que apresentou 15% de acerto, a dificuldade em escrever corretamente a referida palavra decorreu, em muitos casos, pela falta do sinal de acentuação.

Com relação à análise da Frase 3, encontrou-se uma média de acertos de 7,86 pontos, valor acima do ponto médio que é de 5,5 pontos. Completaram a escrita da frase 430 alunos, enquanto 16 alunos não realizaram a escrita da terceira frase. A análise também revelou que, 0,9% (N= 4) dos alunos apresentaram a pontuação mínima e 3,9% (N=16) atingiram a pontuação máxima e que, 217 escolares pontuaram acima e 137 pontuaram abaixo da média. Uma análise qualitativa do dado, referente à Frase 3, revelou que os alunos apresentaram 88% de acerto no uso da letra maiúscula para iniciar a primeira parte da frase porém, para iniciar a segunda parte da frase os alunos não atingiram a mesma proporção de acertos, apresentando o uso da letra maiúscula em 62% dos casos. Com relação ao uso dos sinais de pontuação, os alunos apresentaram uma maior porcentagem de acertos na escrita do ponto final (86%) da primeira frase e uma menor porcentagem de acertos na escrita do ponto de exclamação (63%) na segunda frase. A maior dificuldade dos alunos revelou-se na escrita da palavra *espreguiçou-se*, que apresentou 5% de acerto. Esta palavra é considerada uma das palavras mais complexas do Teste de Avaliação da Escrita (TAE), que contempla o uso de dígrafo, de encontro consonantal e o uso do fonema [s], que de acordo com Lemle (2007) pode ser representado por diferentes letras (*ss*, *ç*, *sç*, *c* e *sc*), o que torna complexa a escrita correta da referida palavra.

Na escrita da quarta frase verificou-se que, 428 alunos completaram a escrita, enquanto 18 alunos não realizaram a escrita da respectiva frase. A média encontrada foi de 11,21, acima do ponto médio, que é de 8 pontos. Os dados revelaram que, 0,9% (N= 4) dos alunos apresentaram a pontuação mínima e 3,7% (N=16) atingiram a pontuação máxima. Com relação à quantidade de acertos, a análise revelou que, 243 escolares pontuaram acima da média e 142 pontuaram abaixo da média. Ao realizar uma análise qualitativa da Frase 4 que, de modo semelhante à Frase 3 também foi constituída de duas partes, verificou-se que, os alunos apresentaram mais dificuldade para utilizar a letra maiúscula na segunda parte (59%) em comparação a primeira parte da frase (82%). Com relação ao uso dos sinais de pontuação verificou-se que, o uso do ponto final, presente na primeira parte da frase, atingiu uma maior porcentagem de acertos (86%) em relação ao uso do ponto de exclamação (68%) que estava presente no final da segunda parte. A maior dificuldade dos alunos revelou-se na escrita da palavra *pátio* (9%), sendo que o erro foi identificado, na maioria dos casos, pela falta do uso do sinal de acentuação.

Na análise da escrita da quinta frase, verificou-se que 427 alunos completaram a sua escrita enquanto 19 alunos não realizaram a escrita da Frase 5. A média encontrada foi de 13,54 acima do ponto médio, que é de 9,5 pontos. Encontra-se nesta amostra participantes que apresentaram a pontuação mínima 1,2% (N=5), e àqueles que apresentaram a pontuação máxima 6,1% (N=26). A análise também revelou que 261 crianças pontuaram acima da média e 142 pontuaram abaixo da média. Numa análise qualitativa da Frase 5 verificou-se que, em relação ao uso dos sinais de pontuação os alunos apresentaram uma maior porcentagem de acertos no uso da vírgula (87%), seguido do sinal de dois pontos (71%) e, por fim, do sinal de ponto final (69%). A maior dificuldade dos alunos foi revelada no registro da palavra *Ao* (30%) que foi a primeira palavra da frase, e neste sentido, o erro pode estar relacionado à falta da letra maiúscula ou na dificuldade do aluno em discriminar o som da fala, que de acordo com Lemle (2007) o no fim da palavra tem o som de [u], o que pode gerar certa confusão no registro da referida palavra, conduzindo o aprendiz a grafar *Au* ao invés de *Ao*.

Na frase 6, 428 alunos escreveram a frase ditada e 18 alunos não realizaram a escrita da respectiva frase. A média encontrada foi de 17,52 acima do ponto médio, que é de 12,5 pontos. Encontra-se nesta amostra participantes que apresentaram a pontuação mínima 0,7% (N=3), e àqueles que apresentaram a pontuação máxima 0,5% (N=2). A análise também revelou que, 252 crianças pontuaram acima da média e 145 pontuaram abaixo da média. Procedendo a uma análise qualitativa da Frase 6, que foi constituída de duas partes, verificou-

se que os alunos apresentaram uma maior porcentagem de acerto no uso da letra maiúscula na primeira parte (79%), do que na segunda parte (65%) da frase. A mesma situação foi verificada com relação ao uso do ponto final, que apresentou uma maior porcentagem de acertos na primeira parte (86%) em comparação com a segunda parte da frase (52%). Este dado pode ser justificado pelo fato da respectiva frase ter sido constituída de mais de 22 palavras, o que pode ter gerado dificuldade na memorização e certa ansiedade no aprendiz. A maior dificuldade dos alunos revelou-se na escrita da palavra *sáíram* (7%). O erro, na maioria dos casos, foi identificado pela falta do uso do sinal de acentuação.

Resultados da amostra no Inventário de Práticas e Crenças Parentais (IPCp)

A seguir, são apresentados os resultados da análise descritiva (média, desvio padrão, pontuação máxima e mínima) dos fatores do Inventário de Práticas e Crenças Parentais (IPCp), bem como do IPCp Total.

Tabela 4

Dados descritivos do IPCp

	Média	DP	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Fator 1	6,76	3,37	0	12
Fator 2	15,41	2,48	4	18
IPCp Total	22,18	4,45	9	30

Nota. DP: Desvio Padrão.

Na Tabela 4, observa-se que, a média dos pais no Fator 1 (Envolvimento parental na rotina da criança) foi de 6,76, um pouco acima do ponto médio para este fator, que é de 6 pontos. Verifica-se que alguns pais não pontuaram neste fator, enquanto outros atingiram a pontuação máxima. Desta forma, considera-se que alguns participantes relataram não ter nenhuma prática de comunicação e participação na vida escolar das crianças, enquanto outros relataram conversar com seus filhos e participar das atividades realizadas pelas crianças. De acordo com a pontuação média apresentada para este fator, os pais, no geral, identificaram as

suas práticas como mais positivas do que negativas, revelando que conversavam com seus filhos e que estavam envolvidos com as atividades realizadas pelos mesmos.

Já com relação ao Fator 2 (Crenças dos pais na capacidade e conduta dos filhos), observa-se que a média foi de 15,41, representando uma média alta e que está a 6 pontos acima do ponto médio (9) para este fator. Diferentemente do verificado no fator 1, nenhum dos participantes respondeu negativamente a todos os itens deste fator do inventário, o que significa que, todos os participantes declararam, mesmo que minimamente, alguma crença positiva em relação ao seu filho. A pontuação máxima descrita para este fator revelou que alguns pais possuíam uma alta frequência de crenças positivas, indicando que eles acreditavam serem seus filhos sinceros, respeitosos, amigáveis, confiáveis e capazes de alcançar um bom desempenho escolar.

Com relação à pontuação total dos participantes no IPCp, a análise revelou uma média alta de 22,18 pontos, que corresponde a 73,3% do total de pontos permitidos no inventário, indicando que os pais apresentaram crenças e práticas mais positivas, do que negativas, em relação aos seus filhos. Com relação à frequência da distribuição dos pontos no IPCp total, os dados revelaram que 20 (4,5%) pais atingiram a pontuação máxima e 1 (0,2%) apresentou a pontuação mínima, sendo que 205 (45,9%) pais apresentaram uma pontuação acima da média e 208 (46,6%) uma pontuação abaixo da média encontrada para o IPCp total.

Resultados da amostra no Questionário de Práticas e Crenças Parentais – Versão Infantil (QPCp-I).

A Tabela 5 apresenta a média, o desvio padrão, a pontuação mínima e a pontuação máxima descrita para o Questionário de Práticas e Crenças Parentais – Versão Infantil (QPCp-I).

Tabela 5

Dados descritivos do QPCp-I

	Média	DP	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Parte 1	7,30	3,16	0	12
Parte 2	13,50	2,79	1	16
QPCp-I Total	22,43	4,88	9	30

Nota. DP: Desvio Padrão.

Na Tabela 4, observa-se que, na primeira parte do questionário (Percepção infantil sobre as práticas parentais), a média dos alunos foi de 7,30, acima do ponto médio que é de 6 pontos. Constata-se que houve participantes que responderam negativamente a todas as questões deste fator, revelando que os alunos não identificaram na conduta dos pais nenhuma das práticas apresentadas por este fator, o que significa que, para estas crianças os pais não conversavam e não participavam de suas atividades. Por outro lado, algumas crianças, identificaram seus pais como comunicativos e participativos, indicando que os pais conversavam com elas, que tinham tempo para passar ao lado delas, além de participarem e acompanharem as suas atividades, tanto escolares quanto do dia a dia.

Com relação à segunda parte do questionário (Percepção infantil sobre as crenças parentais), a análise revelou que, a média foi de 13,50, acima do ponto médio, que é de 9 pontos. Observa-se que, do total de participantes, nenhum atingiu a pontuação máxima (18 pontos) considerada para este fator. Por outro lado, constata-se que nenhuma criança respondeu negativamente a todas as questões referentes às crenças parentais, o que significa que todas, mesmo que discretamente, identificaram seus pais como àqueles que acreditavam na sua capacidade e na sua boa conduta social. Desta forma, pode-se considerar que a maioria dos escolares considerou que seus pais acreditavam que eles eram sinceros, educados, confiáveis e capazes de alcançar um bom desempenho escolar.

De acordo com os dados do QCPp-I total, verificou-se que a média dos participantes (22,43), esteve acima do ponto médio, que é de 15 pontos. A média revelada corresponde a 73,3% do total de pontos permitidos no inventário. Desta forma, pode-se considerar que os alunos identificaram que seus pais tinham mais práticas e crenças positivas, do que negativas, em relação a eles. Além disso, com relação à frequência da distribuição dos pontos no QPCp-

I total, os dados revelaram que 3 (0,7%) alunos apresentaram a pontuação mínima e 28 (6,3%) apresentaram a pontuação máxima permitida para o questionário, sendo que 226 (50,6%) alunos atingiram uma pontuação acima da média e 185 (41,4%) alunos apresentaram uma pontuação abaixo da média revelada para o QPCp-I total.

II Parte – Análise de Variância e Teste de Tukey

Uma ANOVA foi realizada com o intuito de verificar a existência de diferenças significativas entre o desempenho dos alunos em escrita, em função do ano escolar. As análises indicaram diferenças significativas, em função do ano escolar, no subteste de sílabas ($F[3, 443]=11,869$; $p\leq 0,001$), palavras ($F[3, 439]=23,867$; $p\leq 0,001$) e pseudopalavras ($F[3, 435]=18,830$; $p\leq 0,001$). A Tabela 6 apresenta o resultado do teste de *Tukey* para o subteste de sílaba do Teste de Avaliação da Escrita (TAE), em função do ano escolar.

Tabela 6

Teste de Tukey para o subteste de sílabas em função do ano escolar

TAE	Ano Escolar	N	Subgrupos para alfa = 0,05		
			1	2	3
Subteste Sílabas	2º ano	100	11,92		
	3º ano	121		13,15	
	4º ano	119		13,19	
	5º ano	104			14,20
	<i>p</i>		1,00	0,34	1,00

Nota. N: Número de Participantes.

Na Tabela 6, observa-se que houve a formação de três grupos para explicar a variância do escore total entre os anos escolares para o subteste de sílabas. Um grupo formado pelas

crianças do segundo ano, um segundo grupo formado pelos alunos do terceiro e quarto ano e um terceiro grupo formado pelos alunos do quinto ano. De acordo com os resultados do teste, o segundo ano se diferenciou significativamente do terceiro, quarto e quinto ano. Já o terceiro e quarto ano não se diferenciaram entre si e formaram um subgrupo, mas se diferenciaram do segundo e do quinto ano, e os alunos do quinto ano se diferenciaram do segundo, terceiro e quarto ano escolar. A Tabela 7 apresenta o resultado do teste de *Tukey* para o subteste de palavras do Teste de Avaliação da Escrita (TAE), em função do ano escolar.

Tabela 7

Teste de Tukey para o subteste de palavras em função do ano escolar

TAE	Ano Escolar	N	Subgrupos para alfa = 0,05		
			1	2	3
Subteste Palavras	2º ano	99	12,61		
	3º ano	119		15,79	
	4º ano	118		17,10	17,10
	5º ano	104			18,88
	<i>p</i>		1,00	0,29	0,07

Nota. N: Número de Participantes.

Na Tabela 7, verifica-se que houve a formação de três grupos para explicar a variância do escore total entre os anos escolares, um grupo para as crianças do segundo ano, um segundo grupo para as crianças do terceiro e quarto ano e um terceiro grupo para as crianças do quarto e quinto ano. De acordo com os resultados do teste, o segundo ano se diferenciou significativamente do terceiro, quarto e quinto ano. Os alunos do quarto ano ficaram agrupados no segundo e no terceiro grupo, de forma que, o terceiro e quarto ano não se diferenciaram entre si e formaram um subgrupo, evidenciando as diferenças com o segundo e quinto ano. O quarto e quinto ano também não se diferenciaram entre si e formaram outro subgrupo, evidenciando diferenças significativas com o segundo e terceiro ano. A Tabela 8 apresenta o resultado do teste de *Tukey* para o subteste de pseudopalavras do Teste de Avaliação da Escrita (TAE), em função do ano escolar.

Tabela 8

Teste de Tukey para o subteste de pseudopalavras em função do ano escolar

TAE	Ano Escolar	N	Subgrupos para alfa = 0,05		
			1	2	3
Subteste	2º ano	99	7,21		
Pseudopalavras	3º ano	118		9,00	
	4º ano	117		9,11	
	5º ano	102			10,82
	<i>p</i>		1,00	0,99	1,00

Nota. N: Número de Participantes.

Na Tabela 8, verifica-se a formação de três grupos para explicar a variância do escore total entre os anos escolares, o primeiro grupo formado pelas crianças do segundo ano, o segundo grupo pelos alunos do terceiro e quarto ano e o último grupo formado pelos alunos do quinto ano. De acordo com os resultados do teste, o segundo ano se diferenciou significativamente do terceiro, quarto e quinto ano. O terceiro e quarto ano não se diferenciaram entre si e formaram um subgrupo, mas se diferenciaram do segundo e quinto ano. O quinto ano se diferenciou de todos os anos anteriores.

De acordo com a descrição dos resultados, apresentada anteriormente, observa-se que, os alunos do segundo ano apresentaram uma média menor em comparação aos alunos do terceiro, quarto e quinto ano, na escrita das sílabas, palavras e pseudopalavras. Entretanto, os alunos do terceiro e quarto ano não se diferenciaram significativamente em nenhum subteste, o que significa que, no terceiro e quarto ano os alunos revelaram um desempenho semelhante. Com relação ao quinto ano, os alunos apresentaram uma média maior em relação ao segundo, terceiro e quarto ano, na escrita das sílabas e pseudopalavras. Já no subteste de palavras, os alunos do quinto ano, não se diferenciaram dos alunos do quarto ano, revelando que neste subteste os alunos do quarto e do quinto ano tiveram o desempenho semelhante.

Em relação ao desempenho dos alunos na escrita das frases a Análise de Variância indicou diferenças significativas nos grupos, em função do ano escolar, para a Frase 1 ($F[3, 430]=15,057$ $p\leq 0,001$), Frase 2 ($F[3, 427]=12,958$; $p\leq 0,001$), Frase 3 ($F[3, 429]=14,352$;

$p \leq 0,001$), Frase 4 ($F[3, 427]=26,820$ $p \leq 0,001$), Frase 5 ($F[3, 426]=22,484$; $p \leq 0,001$) e Frase 6 ($F[3, 427]=10,566$; $p \leq 0,001$). A Tabela 9 apresenta o resultado do teste de *Tukey* para a Frase 1, do Teste de Avaliação da Escrita (TAE), em função do ano escolar.

Tabela 9

Teste de Tukey para a Frase 1 em função do ano escolar

TAE	Ano Escolar	N	Subgrupos para alfa = 0,05	
			1	2
Frase 1	2º ano	90	4,07	
	3º ano	121		4,82
	4º ano	112		5,03
	5º ano	105		5,26
	<i>p</i>		1,00	0,06

Nota. N: Número de Participantes.

Na Tabela 9 observa-se que, nos resultados do teste de *Tukey*, houve a formação de dois grupos para explicar a variância do escore total entre os anos escolares para a Frase 1. Um grupo formado pelos alunos do segundo ano e um segundo grupo formado pelos alunos do terceiro, quarto e quinto ano. De acordo com os resultados do teste, o segundo ano se diferenciou significativamente do terceiro, quarto e quinto ano escolar. Já o terceiro, quarto e quinto ano não se diferenciaram entre si e formaram um subgrupo, mas se diferenciaram significativamente do segundo ano. A Tabela 10 apresenta os dados do teste de *Tukey* para a Frase 2, em função do ano escolar dos alunos.

Tabela 10

Teste de Tukey para a Frase 2 em função do ano escolar

TAE	Ano Escolar	N	Subgrupos para alfa = 0,05		
			1	2	3
Frase 2	2º ano	89	4,51		
	3º ano	119		5,13	

4º ano	115		5,23	5,23
5º ano	105			5,69
<i>p</i>		1,00	0,94	0,05

Nota. N: Número de Participantes.

Com relação aos resultados do Teste de *Tukey* para a Frase 2 observa-se que, houve a formação de três grupos, um grupo para os alunos do segundo ano, o segundo grupo para os alunos do terceiro e quarto ano e o terceiro grupo para os alunos do quarto e quinto ano. De acordo com os resultados do teste, o segundo ano se diferenciou significativamente do terceiro, quarto e quinto ano. Os alunos do quarto ano ficaram agrupados no segundo e no terceiro grupo, de forma que, o terceiro e quarto ano não se diferenciaram entre si e formaram um subgrupo, evidenciando as diferenças com o segundo e quinto ano. Os alunos do quarto e quinto ano também não se diferenciaram entre si e formaram outro subgrupo, evidenciando diferenças significativas com o segundo e terceiro ano. A Tabela 11 apresenta os dados do teste de *Tukey* para a Frase 3, em função do ano escolar dos alunos.

Tabela 11

Teste de Tukey para a Frase 3 em função do ano escolar

TAE	Ano Escolar	N	Subgrupos para alfa = 0,05		
			1	2	3
Frase 3	2º ano	90	6,73		
	3º ano	120		7,71	
	4º ano	115		8,04	8,04
	5º ano	105			8,81
	<i>p</i>		1,00	0,71	0,05

Nota. N: Número de Participantes.

Na Tabela 11 observa-se que, houve a formação de três grupos, um grupo para os alunos do segundo ano, o segundo grupo para os alunos do terceiro e quarto ano e o terceiro

grupo para os alunos do quarto e quinto ano. De modo semelhante à Frase 2, o segundo ano se diferenciou significativamente do terceiro, quarto e quinto ano. Já os alunos do quarto ano ficaram agrupados no segundo e no terceiro grupo, de forma que, o terceiro e quarto ano não se diferenciaram entre si e formaram um subgrupo, evidenciando as diferenças com o segundo e quinto ano. O quarto e quinto ano também não se diferenciaram entre si e formaram outro subgrupo, evidenciando diferenças significativas com o segundo e terceiro ano escolar. A Tabela 12 apresenta os dados do teste de *Tukey* para a Frase 4, em função do ano escolar dos alunos.

Tabela 12

Teste de Tukey para a Frase 4 em função do ano escolar

TAE	Ano Escolar	N	Subgrupos para alfa = 0,05		
			1	2	3
Frase 4	2º ano	89	9,06		
	3º ano	120		10,71	
	4º ano	114		11,78	
	5º ano	105			12,89
	<i>p</i>		1,00	0,08	1,00

Nota. N: Número de Participantes.

Na Tabela 12 observa-se que, houve a formação de três grupos para explicar a variância do escore total entre os anos escolares para a Frase 4. O primeiro grupo foi formado pelas crianças do segundo ano, o segundo grupo pelos alunos do terceiro e quarto ano e o último grupo formado pelos alunos do quinto ano. De acordo com os resultados do teste, o segundo ano se diferenciou significativamente do terceiro, quarto e quinto ano. O terceiro e quarto ano não se diferenciaram entre si e formaram um subgrupo, mas se diferenciaram do segundo e quinto ano. O quinto ano se diferenciou de todos os anos anteriores. A Tabela 13 apresenta os dados do teste de *Tukey* para a Frase 5, em função do ano escolar dos alunos.

Tabela 13

Teste de Tukey para a Frase 5 em função do ano escolar

TAE	Ano Escolar	N	Subgrupos para alfa = 0,05		
			1	2	3
Frase 5	2º ano	89	10,70		
	3º ano	119		13,44	
	4º ano	114		14,07	14,07
	5º ano	105			15,49
	<i>p</i>		1,00	0,69	0,06

Nota. N: Número de Participantes.

Na Tabela 13 observa-se que, houve a formação de três grupos, um grupo para os alunos do segundo ano, um segundo grupo para os alunos do terceiro e quarto ano e um último grupo para os alunos do quinto ano. De acordo com os resultados do teste, o segundo ano se diferenciou significativamente do terceiro, quarto e quinto ano. Os alunos do quarto ano ficaram agrupados no segundo e no terceiro grupo, de forma que, o terceiro e quarto ano não se diferenciaram entre si e formaram um subgrupo, evidenciando as diferenças com o segundo e quinto ano. O quarto e quinto ano também não se diferenciaram entre si e formaram outro subgrupo, evidenciando diferenças significativas com o segundo e o terceiro ano escolar. A Tabela 14 apresenta os dados do teste de *Tukey* para a Frase 6, em função do ano escolar dos alunos.

Tabela 14

Teste de Tukey para a Frase 6 em função do ano escolar

TAE	Ano Escolar	N	Subgrupos para alfa = 0,05		
			1	2	3
Frase 6	2º ano	90	15,22		
	3º ano	119		17,09	

4º ano	114	17,84	17,84
5º ano	105		19,63
<i>p</i>	1,00	0,76	0,08

Nota. N: Número de Participantes.

Por fim, para a Frase 6, verificou-se que houve a formação de três grupos, sendo um grupo para os alunos do segundo ano, um segundo grupo para os alunos do terceiro e quarto ano e um terceiro grupo para os alunos do quarto e quinto ano. De acordo com os resultados do teste, o segundo ano se diferenciou significativamente do terceiro, quarto e quinto ano. Os alunos do quarto ano ficaram agrupados no segundo e no terceiro grupo, de forma que, o terceiro e quarto anos não se diferenciaram entre si e formaram um subgrupo, evidenciando as diferenças com o segundo e quinto ano. O quarto e quinto ano também não se diferenciaram entre si e formaram outro subgrupo, evidenciando diferenças significativas com o segundo e terceiro ano.

De acordo com os resultados, apresentados anteriormente, observou-se que, os alunos do segundo ano apresentaram uma média menor em comparação aos alunos do terceiro, quarto e quinto ano, na escrita de todas as frases. De modo semelhante ao desempenho na escrita das sílabas, palavras e pseudopalavras, os alunos do terceiro e quarto ano não se diferenciaram significativamente, o que significa que, esses alunos revelaram o mesmo desempenho na escrita das frases, evidenciando diferenças significativas com os alunos do segundo e quinto ano escolar, ou seja, os alunos do terceiro e quarto ano apresentaram um desempenho superior em comparação aos alunos do segundo ano, e um desempenho inferior em relação aos alunos do quinto ano. Com relação ao quinto ano, de acordo com os resultados do teste de *Tukey*, os alunos não se diferenciaram significativamente do quarto ano na escrita das frases, com exceção da Frase 4, em que houve diferenças significativas no desempenho dos alunos do quarto e quinto ano escolar. Desta forma, os alunos do quinto ano apresentaram um desempenho superior em relação aos alunos do segundo e terceiro ano na escrita das frases. Exceção a este padrão ocorreu em relação a Frase 1, em que os alunos do terceiro, quarto e quinto ano tiveram desempenhos equivalentes.

Uma segunda ANOVA foi realizada com o intuito de verificar a existência de diferenças significativas entre as práticas e crenças parentais, em função do ano escolar. Com relação ao Inventário de Práticas e Crenças Parentais (IPCp), a Análise de Variância revelou

que não houve diferenças significativas para o F1 – Práticas parentais ($F[3, 445]=1,600; 0,189$) e para o F2 – Crenças parentais ($F[3, 445]=1,900; 0,129$). Com relação ao Questionário de Práticas e Crenças Parentais – Versão Infantil (QPCp-I), o resultado da Análise de Variância revelou que em relação às crenças parentais não houve diferença significativa ($F[3, 445]=1,900; 0,129$), já em relação as práticas parentais percebidas pelas crianças, os resultados indicaram diferenças significativas entre os anos escolares ($F[3, 445]=11,684; p \leq 0,001$). A Tabela 15 apresenta os dados do teste de *Tukey* para as práticas parentais, em função do ano escolar dos alunos.

Tabela 15

Teste de Tukey para as práticas parentais do QPCp-I

QPCp-I	Ano Escolar	N	Subgrupos para alfa = 0,05	
			1	2
Parte 1	2º ano	100	5,87	
	3º ano	122		7,14
	5º ano	105		7,98
	4º ano	119		8,06
	<i>p</i>		1,00	0,11

Nota. N: Número de Participantes.

Na Tabela 15 observa-se que, nos resultados do teste de *Tukey*, houve a formação de dois grupos para explicar a variância do escore total entre os anos escolares, para as práticas parentais percebidas pelas crianças. Um grupo formado pelos alunos do segundo ano e um segundo grupo formado pelos alunos do terceiro, quinto e quarto ano. De acordo com os resultados do teste, o segundo ano se diferenciou significativamente do terceiro, quarto e quinto ano escolar. Já o terceiro, quinto e quarto ano não se diferenciaram entre si e formaram um subgrupo, mas se diferenciaram significativamente do segundo ano. Desta forma, os alunos do segundo ano escolar apresentaram uma percepção menor sobre as práticas parentais positivas, em relação aos anos escolares subsequentes.

III Parte – Análises de Correlação

A análise de correlação entre o Inventário de Práticas e Crenças Parentais (IPCp) e o Questionário de Práticas e Crenças Parentais – Infantil (QPCp-I), em função do ano escolar, foi realizada utilizando-se o Coeficiente de Correlação de *Pearson* (r), considerando o nível de significância de 0,05. A Tabela 16 apresenta os resultados desta análise.

Tabela 16

Coeficiente de correlação entre o IPCp e o QPCp-I em função do ano escolar.

2º Ano	r	p
IPCp Total e QPCp-I Total	0,167	0,97
3º Ano		
IPCp Total e QPCp-I Total	0,506**	<0,01
4º Ano		
IPCp Total e QPCp-I Total	0,456**	<0,01
5º Ano		
IPCp Total e QPCp-I Total	0,446**	<0,01

Nota. ** correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)

Na Tabela 16, observa-se que no segundo ano escolar não houve correlação significativa entre o IPCp e o QPCp-I, o que quer dizer que a percepção desses alunos sobre as crenças e práticas parentais não se correlacionou com as práticas e crenças declaradas pelos pais. Já com relação ao terceiro, quarto e quinto ano, os dados revelaram uma correlação significativa entre o IPCp e o QPCp-I, indicando que quando os pais revelaram crenças e práticas positivas, as crianças também indicaram que seus pais apresentavam crenças e práticas positivas, ou seja, quando o pai declarou que conversava com seu filho e que acompanhava as suas atividades, as crianças indicaram que seus pais conversavam com elas e que estavam presentes nas atividades realizadas pelas mesmas. De modo geral, a análise revelou que, no terceiro, no quarto e no quinto ano houve uma coesão no que se refere ao relato dos pais e a percepção dos seus filhos sobre as práticas e crenças parentais.

A Tabela 17 apresenta os resultados da correlação entre as crenças e práticas parentais com o desempenho em escrita dos alunos do segundo, terceiro, quarto e quinto ano escolar.

Tabela 17

Coefficientes de correlação do desempenho em escrita e as práticas e crenças parentais

IPCp	TAE Total	
	r	p
F1	0,97*	0,047
F2	0,240**	< 0,01
Total	0,206**	< 0,01

QPCp –I	TAE Total	
	r	p
P1	0,368**	< 0,01
P2	0,257**	< 0,01
Total	0,413**	< 0,01

Nota. F1: Fator 1; F2: Fator 2 P1: Parte 1; P2: Parte 2.

** correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)

* correlation is significant at the 0,05 level (2-tailed)

Na Tabela 17, observa-se que houve uma correlação significativa entre os fatores do inventário e do IPCp total com o desempenho em escrita. Este resultado revelou que, quando os pais declararam apresentar uma maior frequência de crenças e práticas positivas, seus filhos apresentaram um melhor desempenho na escrita. A análise de correlação também revelou que quando os pais declararam uma menor frequência de práticas e crenças positivas o desempenho em escrita dos seus filhos foi menos satisfatório. Com relação à percepção infantil sobre as práticas e crenças parentais, os resultados também revelaram uma correlação significativa com o desempenho em escrita dos alunos, indicando que quando as crianças identificaram uma maior frequência de práticas e crenças positivas, por parte de seus pais, elas apresentaram um melhor desempenho em escrita e que quando os alunos indicaram que seus pais apresentavam uma menor frequência de práticas e crenças positivas seu desempenho foi inferior.

Com o intuito de imprimir um olhar qualitativo sobre os dados realizou-se uma análise mais pontual sobre o desempenho dos alunos e os itens do Inventário de Práticas e Crenças Parentais (IPCp) e do Questionário de Práticas e Crenças Parentais – Infantil (QPCp-I). A Tabela 18 apresenta os coeficientes de correlação entre os itens do IPCp e do QPCp-I com o desempenho na escrita (sílabas , palavras e pseudopalavras).

Tabela 18

Coeficientes de correlação dos itens do IPCp e do QPCp-I e o desempenho em escrita (sílabas , palavras e pseudopalavras).

IPCp	r	p
2. Eu estou consciente que não participo da vida escolar do meu filho.	0,097*	0,043
3. Eu acho que meu filho é um bom aluno	0,326**	<0,01
6. Eu acho que meu filho é responsável	0,174**	<0,01
8. Eu trabalho muito e não consigo acompanhar o que meu filho faz na escola.	0,100*	0,037
9. Eu acho que meu filho é um bom filho	0,117*	0,014
15. Eu acredito que meu filho está indo bem na escola	0,262**	<0,01
QPCp –I	r	p
1. Meus pais acreditam que sou sincero com os outros.	0,194**	< 0,01
2. Meus pais sabem que não participam da minha vida escolar.	0,168**	< 0,01
3. Meus pais acham que sou um bom aluno.	0,181**	< 0,01
5. Meus pais trabalham o dia todo e não tem tempo para mim.	0,301**	< 0,01
7. Meus pais acreditam que eu falo a verdade.	0,123*	0,010
8. Meus pais trabalham muito e não conseguem acompanhar o que eu faço na escola.	0,242**	< 0,01
10. Meus pais não conseguem acompanhar a minha rotina diária.	0,121*	0,012
12. Meus pais acreditam que eu respeito as pessoas.	0,138**	< 0,01
13. Meus pais ficam comigo apenas os finais de semana.	0,271**	< 0,01
14. Meus pais não têm tempo para conversar comigo, pois eles tem muitas coisas para fazer.	0,279**	< 0,01
15. Meus pais acreditam que estou indo bem na escola.	0,113*	0,018

Nota. ** correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)

* correlation is significant at the 0,05 level (2-tailed)

Na Tabela 18, observa-se uma correlação significativa entre seis dos quinze itens do Inventário de Práticas e Crenças Parentais (IPCp) com o desempenho em escrita (sílabas, palavras e pseudopalavras). Os resultados indicaram que foram os itens relacionados com as crenças parentais que apresentaram um maior índice de correlação, por exemplo, os itens 3 e 15, o que indica que quando os pais declararam que acreditavam que seu filho era um bom aluno e que estava conseguindo progredir na escola, a criança apresentou um melhor desempenho nos referidos subtestes.

Com relação à percepção infantil sobre as práticas e crenças parentais e o desempenho na escrita das sílabas, palavras e pseudopalavras, observa-se que houve uma correlação significativa com onze dos quinze itens do questionário. Os resultados indicaram que os itens relativos às práticas parentais apresentaram os maiores índices de correlação, por exemplo, os itens 5, 14 e 13, o que revela que, quando as crianças indicaram que seus pais tinham tempo para estar com elas, que acompanhavam as atividades escolares e que conversavam com elas, esses alunos tiveram um melhor desempenho nestes subtestes. A Tabela 19 apresenta os coeficientes de correlação entre os itens do IPCp e do QPCp-I com o desempenho na escrita das frases do TAE.

Tabela 19

Coeficientes de correlação dos itens do IPCp e do QPCp-I e o desempenho em escrita (frases)

<i>IPCp</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
1. Eu acredito que meu filho é sincero com os outros.	0,101*	0,037
2. Eu estou consciente que não participo da vida escolar do meu filho.	0,115*	0,018
3. Eu acho que meu filho é um bom aluno	0,298**	<0,01
6. Eu acho que meu filho é responsável	0,171**	<0,01
7. Eu acredito que meu filho me fala a verdade.	0,120*	0,013
o que meu filho faz na escola.	0,116*	0,017
14. Eu não tenho tempo para conversar com meu filho, pois tenho muitas coisas para fazer.	0,115*	0,018
15. Eu acredito que meu filho está indo bem na escola	0,313**	<0,01

QPCp –I	r	p
1. Meus pais acreditam que sou sincero com os outros.	0,256**	< 0,01
2. Meus pais sabem que não participam da minha vida escolar.	0,203**	< 0,01
3. Meus pais acham que sou um bom aluno.	0,285**	< 0,01
4. Meus pais confiam em mim.	0,151**	< 0,01
5. Meus pais trabalham o dia todo e não tem tempo para mim.	0,309**	< 0,01
6. Meus pais acham que sou responsável.	0,154**	< 0,01
7. Meus pais acreditam que eu falo a verdade.	0,162**	< 0,01
8. Meus pais trabalham muito e não conseguem acompanhar o que eu faço na escola.	0,272**	< 0,01
9. Meus pais acham que sou um bom filho.	0,138**	< 0,01
10. Meus pais não conseguem acompanhar a minha rotina diária.	0,141**	< 0,01
11. Meus pais acreditam eu sou querido pelos meus amigos.	0,188**	< 0,01
12. Meus pais acreditam que eu respeito as pessoas.	0,181**	< 0,01
13. Meus pais ficam comigo apenas os finais de semana.	0,320**	< 0,01
14. Meus pais não têm tempo para conversar comigo, pois eles tem muitas coisas para fazer.	0,327**	< 0,01
15. Meus pais acreditam que estou indo bem na escola.	0,190**	< 0,01

Nota. ** correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)

* correlation is significant at the 0,05 level (2-tailed)

Na Tabela 19, observa-se uma correlação significativa entre sete dos quinze itens do Inventário de Práticas e Crenças Parentais (IPCp) com o desempenho na escrita das frases. Os resultados indicaram que foram os itens relacionados com as crenças parentais que apresentaram um maior índice de correlação, por exemplo, os itens 15 e 3, revelando que quando os pais declararam que acreditavam que seu filho era um bom aluno e que estava conseguindo progredir na escola, as crianças apresentaram um melhor desempenho em escrita. Com relação à análise do QPCp-I, observa-se que houve uma correlação significativa entre todos os itens do inventário com o desempenho na escrita das frases. Entretanto, os resultados indicaram que, os maiores índices de correlação apresentaram-se relacionados às práticas parentais, por exemplo, os itens 14 e 13, revelando que, quando os alunos indicaram que seus pais tinham tempo para conversar e acompanhar a rotina dessas crianças, seus filhos revelaram um melhor desempenho na escrita das frases.

Capítulo VI - Discussão dos resultados e Considerações Finais

Os resultados do presente estudo serão discutidos com base em seus objetivos, e posteriormente, serão apresentadas algumas considerações sobre seus achados. Primeiramente, serão discutidos os objetivos direcionados a análise do desempenho em escrita da amostra como um todo e, posteriormente, por ano escolar. Em seguida, discutem-se os objetivos relacionados à análise da percepção dos pais e dos filhos sobre crenças e práticas parentais, verificando as diferenças entre os anos escolares. Para finalizar, será considerada a relação entre as crenças e práticas parentais com o desempenho em escrita dos alunos.

No que se refere ao desempenho em escrita, os dados da presente pesquisa revelaram que os alunos apresentaram dificuldade na escrita de algumas sílabas, palavras e pseudopalavras que faziam uso do dígrafo, do encontro consonantal e do acento agudo. Esses dados corroboraram com os estudos de Morais (1998), Bisol (1999), Meireles e Correa (2005), Capellini et al. (2012), Rosa, Gomes e Pedroso (2012) e Caliatto e Fernandes (2014), que verificaram que a dificuldade em escrita de alunos, em diferentes níveis de ensino, está relacionada com o conhecimento das regras ortográficas, a discriminação dos sons da fala e o uso dos acentos ortográficos.

Esses resultados trazem informações relevantes que podem ser utilizadas por professores e educadores na tentativa de aprimorar a escrita dos alunos em fase de alfabetização ou que estejam mais avançados nesse processo, mas que ainda não se apropriaram da escrita ortográfica. Para Zorzi (1998), os erros na escrita podem proporcionar pistas sobre como os alunos desenvolvem as características e as normas de uma língua, que podem ser representadas por diferentes níveis de complexidade. Considera-se que, durante o processo de aprendizagem da escrita, os alunos podem apresentar dificuldades relativas aos aspectos gráficos do sistema alfabético, aos aspectos ortográficos (regras ortográficas) e a aos aspectos fonológicos de uma língua escrita (representação dos grafemas e fonemas).

A análise do desempenho em escrita dos alunos revelou um dado interessante que, apesar da dificuldade na escrita dos dígrafos ter sido indicada neste estudo, as crianças revelaram uma maior incidência de acertos na escrita da palavra *carro*, que aborda o uso do dígrafo *rr* e o fonema [R]. Infere-se que a palavra *carro* pode estar mais presente no cotidiano das crianças, o que pode ter facilitado a sua grafia. Para Queiroga, Lins e Pereira (2006), as

palavras podem apresentar como base itens lexicais que são conhecidos pelos alunos e neste sentido, pode-se considerar que o desempenho na escrita dessas palavras pode ter sido influenciado por pistas mnemônicas na escrita de grafias convencionais.

Para Caliatto e Fernandes (2015), o contato da criança com a escrita amplia e desenvolve o léxico. Neste sentido, o conhecimento das palavras e suas variantes ortográficas favorecem a escrita, pois ao buscar uma representação léxica a criança recorre a um processamento que é tanto ortográfico quanto fonológico, e essas informações, que são intrínsecas na representação da palavra, contribuem para que a criança seja capaz de concluir a construção da palavra escrita.

De maneira geral, e independentemente do subteste de escrita analisado, pode-se dizer que, o baixo desempenho revelado pelos alunos na escrita das sílabas, palavras e pseudopalavras pode ser um indicativo de que apresentavam dificuldade em simbolizar corretamente os sons da fala, como por exemplo, na escrita da sílaba *lhões*, que aborda o uso do dígrafo *lh* representado pelo fonema [lh] e, também com relação aos aspectos ortográficos presentes na escrita, como por exemplo, no uso do *m* antes do *p* e do *b*. A compreensão das regras ortográficas, ao lado da conscientização da percepção auditiva dos fonemas, é considerada como um dos aspectos mais complexos a serem associados pelo aprendiz no processo de aprendizagem da escrita. Para Lemle (2007) o aluno deve compreender que as letras simbolizam os sons da fala e saber discriminar as diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons para que possa escolher a letra certa para simbolizar cada fonema, relacionando ao conhecimento das regularidades e das irregularidades ortográficas da língua que, segundo Morais (1998), é imprescindível para que o processo de aprendizagem da escrita seja efetivo.

Entretanto, diante da complexidade da escrita, é possível encontrar palavras com características específicas em que a ausência de regras e de diferenças na pronúncia provoquem certa dificuldade para o aluno. Erros deste tipo são considerados de eliminação mais difícil e envolvem alguma forma de memorização, como por exemplo, a diferenciação na escrita de palavras com a terminação em *ice* e *isse*, que não se faz pela pronúncia, mas pela morfologia, sendo *ice* um sufixo utilizado para formar substantivos abstratos e *isse* um sufixo para formar verbos no subjuntivo (Lemle, 2007).

O processo de aquisição da escrita também faz referência à aprendizagem de palavras que se utilizam dos símbolos escritos, denominados sinais de acentuação. A dificuldade dos

alunos revelada neste estudo para escrever as palavras que faziam uso desses símbolos escritos (sinal agudo e til) está no fato de ser considerada como uma regra mais complexa que, normalmente, são adquiridas em um momento mais avançado do processo de aquisição da escrita, já que o foco deste processo, durante os anos iniciais da escolarização, deve estar relacionado aos aspectos fonológicos e as regularidades presentes na língua escrita (Rosa, Gomes & Pedroso, 2012).

De acordo com os dados da presente pesquisa, a dificuldade dos alunos na escrita das sílabas, palavras e pseudopalavras, relacionou-se com a aplicação dos aspectos ortográficos (regras gramaticais, acentuação) e fonológicos (representação gráfica dos sons da fala) da Língua Portuguesa. De acordo com Lemle (2007) tais erros configuram a necessidade e a importância de intervenções pontuais em diferentes anos escolares e o aprofundamento das investigações acerca da superação do baixo desempenho em escrita dos alunos.

Ainda no que diz respeito ao desempenho em escrita, o presente estudo analisou as dificuldades dos alunos na escrita de frases, e os resultados indicaram que, as dificuldades mais presentes relacionaram-se aos aspectos fonológicos e aos aspectos ortográficos da Língua Portuguesa. Esses resultados reiteraram as análises anteriores, relativas ao desempenho dos alunos na escrita das sílabas, palavras e pseudopalavras. Com base nos dados da amostra, verificou-se que a maior dificuldade foi com a escrita da palavra *gostaram*, *Ao* e *espreguiçou-se*. Com relação à primeira palavra, considera-se que os alunos apresentaram dificuldade em discriminar o som [əw], pois a maioria dos alunos registrou a palavra *gostarão* ou invés de *gostaram*. De acordo com Lemle (2007), o som [əw] pode ser representado pelo registro do *ão* na posição acentuada, ou pelo registro do *am* na posição átona. Palavras que possuem um som representado por diferentes letras podem gerar certa confusão na escrita, principalmente para os alunos que ainda não conseguem relacionar corretamente os fonemas e grafemas.

Já em relação à segunda palavra com mais erros (*Ao*), que iniciava a escrita de uma frase, a dificuldade das crianças relacionou-se ao não emprego da letra maiúscula ou o uso da letra *o* ao invés de *u* no final da palavra. Neste caso, os dados revelaram que a maioria dos alunos registraram *Au* ao invés de *Ao*. De acordo com Lemle (2007) a letra *o* no fim da palavra tem o som de [u], o que gerou certa confusão no registro da referida palavra, conduzindo o aprendiz a grafar *Au* ao invés de *Ao*. Por fim, a palavra *espreguiçou-se* que foi considerada uma das palavras mais complexas do Teste de Avaliação da Escrita (TAE). Esta

palavra contempla o uso de dígrafo, de encontro consonantal e o uso do fonema [s] que, de acordo com Lemle (2007), pode ser representado por diferentes letras (*ss, ç, s*). Desta forma, a escrita correta da palavra *espreguiçou-se* foi considerada muito complexa, e os alunos apresentaram os mais diversos tipos de erros no registro da referida palavra.

A dificuldade dos alunos com relação à aplicação do acento agudo também foi revelada na análise das frases, na escrita da palavra *há, pátio e saíram*. Observando os dados do desempenho dos alunos no TAE, pode-se considerar que todas as palavras do teste que faziam uso do acento agudo e do acento til apresentaram maior incidência de erros. Com base nos dados da mostra, pode-se inferir que os alunos ainda não conseguiam fazer o uso correto dos sinais de acentuação no registro das palavras.

Um outro dado que merece ser destacado no subteste de escrita de frases é que muitos alunos apresentaram dificuldade no uso da letra maiúscula para iniciar a segunda parte das frases. Esta dificuldade também se apresentou no uso dos sinais de pontuação. De acordo com esses dados pode-se inferir que, a escrita de frases longas é um fator que pode influenciar o desempenho dos alunos sobre o uso dos sinais de pontuação e o uso correto da letra maiúscula para iniciar a escrita de frases consecutivas.

Complementando os achados discutidos anteriormente, o presente estudo também se propôs a analisar a diferença de desempenho em escrita entre os alunos do segundo, terceiro, quarto e quinto ano escolar, o que indicou dados interessantes e também preocupantes. A análise revelou que os alunos do segundo ano apresentaram diferenças significativas em relação aos alunos do terceiro, quarto e quinto ano, revelando um desempenho inferior, em relação aos anos subsequentes. Com relação aos alunos do terceiro, os dados revelaram diferenças significativas apenas em relação ao segundo e quinto ano escolar, indicando que os alunos do terceiro ano apresentaram um desempenho em escrita superior em relação aos alunos do segundo ano, um desempenho inferior em relação aos alunos do quinto ano e um desempenho semelhante em relação ao quarto ano escolar.

Com base nos dados desta amostra, pode-se verificar que os alunos do quarto ano não apresentaram um avanço significativo em relação ao desempenho em escrita revelado, apesar de terem um ano a mais de escolarização que os alunos do terceiro ano, igualando-se a estes. Assim, os alunos do quarto ano escolar ficaram agrupados com os alunos do terceiro ano em todos os subtestes do TAE, e tiveram um desempenho superior somente em relação ao segundo ano. Esses dados corroboram com os estudos de Capellini et al. (2012) que

identificaram um desempenho semelhante entre os alunos do terceiro e do quarto ano escolar, no nível de conhecimento ortográfico. De modo mais preocupante é o que este estudo revelou sobre os alunos do quinto ano escolar, que apresentaram um desempenho superior, em relação ao quarto ano, apenas na escrita das sílabas e das pseudopalavras, e um desempenho semelhante na escrita de palavras e na maioria das frases ditadas.

Esses dados divergem de alguns estudos apresentados na literatura que apontam a melhora do desempenho em escrita de crianças com o avanço do processo de escolarização (Rosa, Gomes & Pedroso, 2012; Tenório & Ávila, 2012). Infere-se que a divergência dos dados pode estar relacionada ao tipo de instrumento utilizado nas pesquisas. No caso do presente estudo foi aplicado o Teste de Avaliação da Escrita (TAE), que avalia o desempenho do aluno por meio do ditado de sílabas, palavras, pseudopalavras e frases. Este teste permite uma avaliação mais completa do desempenho em escrita e propicia uma análise mais específica das dificuldades do aluno. Já os estudos citados utilizaram o Teste de Desempenho Escolar (TDE) – Subteste de Escrita (Stein, 1994), que é um teste mais simples, que contempla um ditado de palavras. Giacomoni, Athayde, Zanon e Stein (2015), propuseram um estudo que teve o objetivo de avaliar as evidências de validade do subteste de escrita do TDE, os resultados indicaram que este subteste apresenta evidências de validade, entretanto requer refinamento. Para os autores, este teste foi construído há muito tempo, e neste sentido, este fato pode ser considerado como um fator interveniente nos dados obtidos nos estudos. Ainda, sobre o baixo desempenho em escrita dos alunos, revelados neste estudo, não se pode deixar de considerar as possíveis relações da dificuldade em escrita com as questões afetivas, emocionais, sociais e cognitivas que envolvem a criança e também com os aspectos referente às metodologias de ensino que podem interferir no seu desempenho.

O presente estudo também teve o objetivo de analisar a relação entre as práticas e crenças parentais e o desempenho em escrita. Primeiramente, o presente estudo teve o objetivo de analisar a percepção dos pais e dos filhos sobre as práticas e crenças parentais e, de acordo com a análise descritiva dos dados, os pais declararam práticas e crenças mais positivas, do que negativas, a respeito de seus filhos, e de modo semelhante, as crianças identificaram que seus pais possuíam práticas e crenças mais positivas do que negativas em relação a elas.

Entretanto, é importante destacar que, alguns pais e algumas crianças desta amostra não identificaram nenhuma prática parental positiva. Apesar de ser uma minoria dos

participantes que indicaram a ausência de práticas parentais positivas, considera-se que esses dados são preocupantes, pois distintos estudos têm indicado a importância de práticas parentais positivas, caracterizadas essencialmente pela participação dos pais na vida dos filhos, pelo diálogo e pela afetividade, para um bom rendimento escolar (Ferreira & Marturano, 2002; Sapienza, Aznav-Farias & Silvaes, 2009). Além disso, a presença de práticas parentais mais participativas no ambiente familiar é considerada como um forte preditor para um desenvolvimento saudável da criança (Ceconello, Antoni & Koller, 2003; Cia, Pamplin & Del Prette, 2006; Sabbag & Bolsoni-Silva, 2010).

Complementando os achados discutidos anteriormente, outro objetivo do estudo foi analisar se existiam diferenças na percepção de práticas e crenças parentais por parte dos alunos e dos pais. Os dados indicaram que os pais dos alunos dos diferentes anos escolares investigados declararam práticas e crenças semelhantes. Entretanto, ao analisar a percepção das crianças, verificou-se que houve diferenças significativas somente em relação às práticas parentais, revelando que as crianças mais velhas, indicaram que seus pais possuíam práticas parentais mais positivas. Como outro objetivo deste estudo buscou-se verificar possíveis relações entre a percepção infantil e a percepção dos pais sobre as práticas e crenças parentais. Os resultados da análise de correlação indicaram que a percepção dos alunos mais velhos (terceiro, quarto e quinto ano) esteve relacionada com a declaração dos pais sobre suas práticas e crenças, indicando que quando os pais revelaram crenças e práticas positivas, as crianças também indicaram que seus pais apresentavam crenças e práticas mais positivas. Esses dados indicaram que as práticas e crenças declaradas pelos pais também foram identificadas pelos seus filhos, o que pode significar que os pais declararam o que realmente acreditavam e faziam com seus descendentes.

Análises sobre as crenças e práticas parentais e as possíveis relações com o desempenho em escrita também foram realizadas. Os dados indicaram uma correlação significativa entre a declaração dos pais e a percepção dos filhos sobre as práticas parentais com o desempenho em escrita. Esses resultados corroboraram com estudos que revelaram que as práticas parentais são fatores importantes para o desempenho escolar (Cia, Pamplin & Willians, 2008; Sapienza, Aznav- Farias & Silvaes, 2009; Fantinato & Cia, 2011; Cia, Barham & Fontaine, 2012). Os dados da presente pesquisa, sobre as práticas parentais, revelaram que as crianças apresentaram um melhor desempenho em escrita quando os pais declaravam dedicar um tempo para conversar e orientar, quando revelaram estar envolvidos com as atividades dos seus filhos e acompanhar as tarefas escolares.

Verificou-se também uma correlação significativa entre a declaração dos pais e a percepção dos filhos sobre as crenças parentais com o desempenho em escrita. Esses resultados corroboraram com os estudos de (Georgiou & Tourva, (2007); Agüena, 2010; Pacheco & Mata, 2011). Apesar de poucos estudos terem investigado esta relação, considera-se que as crenças parentais podem ser preditoras para o bom desempenho escolar. Os dados da presente pesquisa, sobre as crenças parentais, revelaram uma relação significativa com o desempenho em escrita, de modo que, pais que declararam acreditar na capacidade e na boa conduta dos seus descendentes tiveram filhos com um melhor desempenho em escrita.

Uma análise qualitativa sobre os resultados anteriores foram realizadas para identificar como cada item do IPCp e do QPCp-I se relacionavam com o desempenho em escrita dos alunos. Os dados da percepção dos pais, obtidos por meio do IPCp, revelaram que os itens relativos às crenças parentais apresentaram uma relação mais significativa com o desempenho em escrita das crianças, do que em relação as práticas parentais. Por outro lado, os dados da percepção infantil, obtidos por meio do QPCp-I, revelaram que os itens relativos as práticas parentais apresentaram uma relação mais significativa com o desempenho em escrita, do que em relação as crenças parentais.

Este resultado revelou que, para os pais, os itens relativos às crenças parentais foram aqueles que apresentaram um maior índice de correlação com o desempenho em escrita. Pode-se considerar que o fator afetivo, que é o olhar dos pais sobre seus sentimentos e suas emoções em relação ao seu filho, ou seja, o que os pais pensam sobre seus descendentes, está relacionado com o desempenho em escrita. Pais que acreditam que seus filhos são responsáveis, sinceros e bons alunos tiveram seus filhos com melhor desempenho. No caso da percepção infantil, os dados revelaram que os itens relativos às práticas parentais foram aqueles que apresentaram o maior índice de correlação com o desempenho em escrita, as crianças apresentaram um melhor desempenho em escrita quando elas indicaram que as práticas dos seus pais estavam relacionadas às práticas parentais positivas.

Considerações Finais

A apropriação da escrita é um processo complexo, que envolve o domínio do sistema alfabético/ortográfico e a compreensão do código escrito, que se organiza em torno das relações entre o que se escreve (grafemas) e o que se fala (fonemas). No entanto, no início deste processo, as crianças tendem a apresentar uma maior frequência de erros na escrita, principalmente, durante os primeiros anos da alfabetização. Neste momento, é importante que os erros ortográficos sejam considerados como parte do processo de aprendizagem, como um processo natural, até que, progressivamente, o aluno consiga dominar as regras mais complexas do sistema ortográfico, sendo capaz de fazer uso efetivo e autônomo da escrita (Zorzi & Ciasca, 2008).

Segundo Sisto (2001), erros como inventar palavras, omitir, confundir e inverter algum som ou letra é relativamente comum nesta fase de aprendizagem, adquirindo um sentido de dificuldade de aprendizagem somente após uma experiência escolar prolongada. Para Zorzi (1998) deve-se salientar, contudo, que embora os erros sejam parte integrante do processo de aprendizagem, eles não podem ser aceitos indiscriminadamente, como algo que será seguramente superado, mas deve ser considerado como um alerta de que a criança precisa de uma assistência diferenciada.

Durante a aprendizagem da escrita, as crianças em idade escolar apresentam dificuldades relativas aos aspectos ortográficos e fonológicos em quase todos os anos escolares e, desta forma, a necessidade de analisar o desempenho em escrita de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental torna-se essencial para ajudar os professores e educadores a estabelecer estratégias de intervenção mais adequadas à realidade e, portanto, mais efetivas na luta contra o fracasso escolar (Souza & Sisto, 2001).

Desta forma, considera-se que os dados da presente pesquisa, referente à dificuldade dos alunos em escrita, são significativos para o trabalho do professor, sendo necessário um acompanhamento específico e individual para as crianças com dificuldade. Diante da observação dos erros do aluno na escrita, o professor pode planejar e organizar uma intervenção para que seja revisto o conteúdo estudado, oferecendo a oportunidade de aprender o que não foi compreendido. Este tipo de intervenção é considerada como a principal ferramenta para reparar a defasagem de alguns escolares em relação à aprendizagem dos

conhecimentos linguísticos da escrita, proporcionando a oportunidade de serem pessoas mais seguras e comunicativas (Lemle, 2007).

Além disso, foram apontados neste estudo que os alunos do quarto ano escolar não estão avançando em relação ao desempenho em escrita, e a mesma situação foi revelada para os alunos do quinto ano escolar. Esse dado é considerado muito preocupante, já que o esperado era que as crianças apresentassem um progresso conforme o avanço da seriação. Espera-se que este resultado, referente ao baixo desempenho em escrita dos alunos, seja considerado como um ponto de reflexão para os professores, sendo consideradas novas metodologias fundamentadas em um ensino interativo, contextualizado e planejado. Diante da dificuldade do aluno é necessário que o professor pesquise uma metodologia de ensino que contribua na construção do saber, ajudando o aluno a compreender o funcionamento da língua para o aprimoramento do seu sistema linguístico (Lemle, 2007).

O baixo desempenho em escrita de alunos não é uma novidade para os profissionais da Educação e os índices nacionais têm revelado que os alunos do quarto ano escolar estão apresentando um rendimento, em relação à escrita e a leitura, muito aquém do esperado. De acordo com os dados do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Terce), divulgados pela Organização das Nações Unidas (2015), os alunos do quarto e do sétimo ano apresentaram um desempenho em níveis baixos para leitura e escrita. Com relação ao quarto ano, os dados indicaram que o nível de desempenho foi representado pelo nível um e dois, o que significa que esses alunos não atingiram o nível de conhecimento mínimo adequado para o seu ano escolar. Esses dados revelam que os alunos do quarto ano estão apresentando um atraso com relação ao desempenho esperado para o referido ano escolar. Este fato também pode ser verificado no presente estudo uma vez que os alunos do quarto ano não se diferenciaram de seus pares que cursavam o terceiro ano, pelo menos no que diz respeito a sua produção escrita.

Sisto (2005) considera que o baixo desempenho dos alunos pode estar relacionado a distintas variáveis que estão presentes no ambiente escolar, e aos fatores que envolvem a vida do estudante. Dentre estes diversos fatores pode-se destacar o papel desempenhado pelo próprio professor. Com relação ao ensino, sabe-se que a motivação do professor vem sendo prejudicada por diferentes motivos, e destacam-se aqui os aspectos referentes à formação de professores. Sobre este aspecto, pode-se considerar que a formação inicial de muitos professores não é suficiente para oferecer aos educadores as ferramentas necessárias para um ensino de qualidade. Nesse sentido, a formação continuada, de acordo com Imbérnon (2010), apresenta-se como um fator relevante para uma atuação repleta de significação, que possibilita

ao educador um maior aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, adequando os seus conhecimentos às exigências do ato de ensinar e possibilitando uma nova reflexão sobre suas práticas educativas.

De acordo com Silva e Tortella (2016), os educadores valorizam a formação continuada e têm clareza de que precisam continuar aprendendo. Entretanto, as políticas educacionais, que são responsáveis pela implementação desta formação, não estão levando em conta as necessidades reais dos professores, ou seja, o que de fato os professores precisam, e nesse sentido, a formação continuada se torna em mais uma forma de intensificação do trabalho docente. Apesar desta realidade, segundo as autoras, a formação continuada pode ser considerada como um espaço de mudança, principalmente se for desenvolvida na escola, sendo pensada e organizada por toda a equipe educacional, constituindo-se em uma ferramenta para promover mudanças e um ensino de qualidade. Desta forma, seria interessante que os professores e toda a equipe pudessem planejar e promover atividades que os ajudassem a enfrentar as adversidades presentes no trabalho docente, promovendo uma melhora na motivação do educador e do aluno e conseqüentemente um melhor desempenho escolar por parte das crianças.

Com relação ao desempenho específico nas atividades que envolvem a escrita é interessante observar que nas Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa (2013) não há uma especificidade sobre o conteúdo a ser adquirido pelos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre a aquisição da escrita. Este relatório trata das características desta aquisição de uma forma generalizada, o que pode dificultar o trabalho do professor, não demonstrando a clareza necessária sobre quais habilidades em escrita o aluno deverá apresentar em cada ano escolar. Nesse sentido, é possível verificar que não há uma organização, por ano escolar, sobre os conteúdos relativos à aprendizagem da escrita.

Para Silva e Tortella (2016) uma maneira de provocar as mudanças necessárias para o melhor desempenho dos alunos, seria a aplicação de uma efetiva formação para professores e educadores, baseadas em uma adequada sistematização das práticas de ensino. Frente às dificuldades dos alunos, os professores não podem perder de vista o seu papel neste processo, e desta forma, poderiam organizar as suas práticas de ensino e planejar atividades de pesquisa para complementar a sua formação, suprimindo, assim, a efetiva dificuldade dos alunos, tanto em relação à aquisição da escrita como em relação a todos os conteúdos escolares. Desta forma, os professores estariam atendendo as principais dificuldades dos alunos, promovendo um trabalho conjunto e agregando novos conhecimentos a sua formação. Assim, acredita-se que os educadores poderiam reencontrar a sua motivação para ensinar, atuando de acordo com

a realidade dos seus alunos e propiciando intervenções adequadas às reais dificuldades das crianças.

Considerando a importância da família no desempenho dos estudantes, mais especificamente em relação às práticas e crenças parentais, este estudo revelou que os alunos do segundo ano apresentaram uma percepção menos positiva das práticas parentais e a sua percepção das práticas e crenças parentais não se correlacionou significativamente com as práticas e crenças declaradas pelos seus pais. Ao verificar esses dados poderíamos questionar o porquê destes resultados. Apesar das questões terem sido lidas para as crianças, o que as libera da necessidade de terem um bom domínio da leitura, fato que poderia prejudicar na resposta do questionário, também é oportuno nos perguntarmos se poderia haver uma dificuldade por parte das crianças mais novas quanto a interpretação dos itens do questionário. O QPCp-I deveria ser aplicado de outra maneira para estas crianças? Essas questões são importantes, e considera-se pertinente olhar mais detidamente para estas indagações, visto que, o referido instrumento ainda está em avaliação, seja em relação às questões propostas como em relação à melhor maneira de investigar questões desta natureza com o público infantil.

Com relação às análises de correlação, é importante ressaltar que o coeficiente de correlação de Pearson em todas as análises foi, segundo (Dancey & Reidy, 2005), de fraco a moderado, o que significa que não houve um alto índice de correlação entre as variáveis da pesquisa, o que indica que os dados deste estudo devem ser considerados com cautela e que novas investigações, considerando estes aspectos, deveriam ser conduzidas.

Sobre a investigação do desempenho das crianças em escrita, considera-se que seria interessante, em investigações futuras, a realização de uma análise qualitativa dos tipos de erros cometidos em cada série, para se obter informações mais específicas sobre o desempenho dos alunos. Ao lado disso, considera-se interessante o uso do TAE em futuras pesquisas, por se tratar de um instrumento novo e que se encontra em avaliação, para que os resultados aqui encontrados sejam comparados e analisados a partir de outros contextos. Considera-se também que, análises estatísticas que controlem a influência da idade e da escolaridade na relação com o desempenho seriam relevantes para uma melhor compreensão dos achados obtidos neste estudo.

Considerando os resultados deste estudo, pode-se afirmar que os dados obtidos permitem proceder sobre um melhor entendimento do desempenho em escrita de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que ficou evidenciado que o avanço esperado

entre os anos escolares não ocorreu em todos os anos subsequentes para as habilidades de codificação e composição escrita. Portanto, a partir deste fato, considera-se relevante a necessidade do desenvolvimento de medidas pedagógicas (formação continuada de professores, reforço escolar, sistematização dos conteúdos escolares), que visem à promoção da aprendizagem da escrita, e que professores e pais estejam atentos em relação à escrita das crianças, para que sejam realizadas as intervenções necessárias, a fim de efetivar o desenvolvimento das habilidades em escrita para cada ano escolar.

A relevância do tema sugere que novas pesquisas sejam realizadas e busquem ampliar as considerações abordadas neste estudo, uma vez que a escrita é uma das principais exigências do ensino formal. As evidências reveladas, com os resultados obtidos no presente estudo, ressaltam, também, a necessidade do desenvolvimento de trabalhos de orientação a pais, com foco nas práticas e nas crenças parentais. Neste sentido, é importante que na orientação para os pais seja transmitida a importância das crenças parentais, indicando para os pais que, as crenças parentais positivas são fatores importantes a serem considerados para um bom desempenho escolar (Georgiou & Tourva, 2007; Agüena, 2010; Mata, 2011).

Os pensamentos (convicções, valores) dos pais sobre os seus filhos, são a referência para que sejam desenvolvidas as práticas parentais. Os pais possuem ideias a respeito de como devem tratar os seus filhos em função de crenças desenvolvidas sobre o que acreditam ser bom ou ruim e, desta forma, pode-se considerar que as práticas parentais são influenciadas pelas crenças parentais (Molnar, 2000; Kobarg, Sachetti & Vieira, 2006; Santos e Moreira, 2012). Neste sentido, é importante que sejam realizados projetos de orientação aos pais com o objetivo de avaliar a crença parental, para que seja possível, não somente orientar os pais sobre as suas estratégias educativas, mas principalmente, orientá-los com relação aos tipos de crenças parentais, enfatizando a importância das expectativas e dos valores positivos que os pais atribuem aos seus filhos, para desenvolver práticas positivas e, conseqüentemente, para o melhor desenvolvimento e desempenho escolar das crianças. Não menos importante, as práticas parentais positivas também são fatores relevantes para o desempenho escolar das crianças, e neste sentido é importante que os pais tenham consciência da magnitude, não só sobre as suas crenças, mas também sobre suas práticas, com o objetivo de fomentar um relacionamento mais afetivo, interativo e genuíno com seus filhos.

Referências

- Aguena – Matsuoka, E. C. & Martinelli, S. C. (2013). *Questionário de Práticas e Crenças Parentais – Versão Infantil – QPCp-I*. Universidade Estadual de Campinas. Não publicada.
- Aguena, E. C. (2010). *As crenças e atitudes parentais e o desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Ajuriaguerra, J. D. (1988). *A escrita infantil: evoluções e dificuldades*. São Paulo: Artes Médicas.
- Albright, J. J. & Park, H. M. (2009). *Confirmatory factor analysis using Amos, LISREL, Mplus, SAS/STAT CALIS*. Working paper. The University Information Technology Services (UITS). Center for Statistical and Mathematical Computing. Indiana University.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2009). Práticas educativas maternas e indicadores do desenvolvimento social no terceiro ano de vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 191-199.
- Alvarenga, P., Magalhães, M. D. O., & Gomes, Q. D. S. (2012). Relações entre práticas educativas maternas e problemas de externalização em pré-escolares. *Estudos de Psicologia*, 29(1), 33-42.
- Baggio, R. (2010). *Desempenho escolar e variáveis do ambiente familiar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Barbosa, V. D. R. & Guimarães, S. R. K. (2015). The Impact of Teaching Morphological Rules in Writing. *Psico-USF*, 20(2), 309-321.
- Barbosa, V. D. R. (2013). *O papel da consciência morfológica no aperfeiçoamento da linguagem escrita*. Tese doutorado. Universidade Federal Paraná, Curitiba.

- Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(3), 491-502.
- Bartholomeu, D., Sisto, F. F., & Rueda, F. J. M. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicologia em estudo*, 11 (1), 139-146.
- Basso, F. P. (2006). *A estimulação da consciência fonológica e sua repercussão no processo de aprendizagem da lecto-escrita*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Santa Maria, Santa Maria.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 37 (4) 887-907.
- Baumrind, D. (1997). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic psychology monographs*, 75(1), 43-88.
- Becerra, D., Castillo, J. T., Ayón, C., & Blanchard, K. N. (2014). The moderating role of parental monitoring on the influence of peer pro-drug norms on alcohol and cigarette use among adolescents in Mexico. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 23(5), 297-306.
- Benchaya, M. C., Bisch, N. K., Moreira, T. C., Ferigolo, M., & Barros, H. M. (2011). Non-authoritative parents and impact on drug use: the perception of adolescent children. *Journal Pediatric*, 87, 238-44.
- Boas, A. C. V. B. V., Dessen, M. A., & Melchiori, L. E. (2010). Conflitos conjugais e seus efeitos sobre o comportamento de crianças: uma revisão teórica. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(2), 91-102.
- Bögels, S. M., & Brechman-Toussaint, M. L. (2006). Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical psychology review*, 26(7), 834-856.

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Braslavsky, B. (2005). *Ensenar a entender lo que se lee. La alfabetización em la família y em la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A.
- Breton, M. N. & Gombert, J.. (2004). A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. *Psicologia educacional: Questões contemporâneas*, (15), 105-122.
- Britto, D. B. D. O., Castro, C. D. D., Gouvêa, F. G. D., & Silveira, O. D. S. (2006). A importância da consciência fonológica no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 11(3), 142-150.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Org.), *Handbook of child psychology* (993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bruschini, C. (2013). Estrutura familiar e trabalho na grande São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, 72, 39-57.
- Cagliari, L. C. (1987). A evolução da escrita. In: Beatriz L.C. Scoz. *Psicopedagogia: caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional* (164-185). Porto Alegre: Artes Gráficas.
- Cagliari, L. C. (2004). *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Spione.
- Caliatto, S. G., & Fernandes, D. C. (2014). Análise pelo modelo de Rasch do ditado ADAPE: considerações da ortografia. *Psico-USF*, 45(2), 270-280.

- Caliatto, S. G., Fernandes, D. C., & Sisto, F. F. (2015). Contribuciones de la evaluación psicoeducacional para la comprensión de los errores de ortografía en la Lengua Portuguesa de Brasil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 555-566.
- Candeias J M., & Carvalhosa, S. (2014). Estilos parentais e problemas do comportamento nas crianças. In *Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente*, São Paulo.
- Capellini, S. A., Butarelli, A. P. K. J., & Germano, G. D. (2010). Dificuldades de aprendizagem da escrita em escolares de 1a a 4a séries do ensino público. *Revista Educação em Questão*, 37 (23), 146-164.
- Capellini, S. A., Romero, A. C. L., Oliveira, A. B., Sampaio, M. N., Fusco, N., Cervera-Mérida, J. F., & Fernández, A. Y. (2012). Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino particular. *Revista CEFAC*, 14(2), 254-67.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2004). *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon.
- Carraher, T. N. (2012). Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 1(3), 269-285.
- Carvalho, L. M. D. M. (2010). *Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita*. Tese Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Carvalho, M. C. N. D., & Gomide, P. I. C. (2005). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudo de psicologia (Campinas)*, 22(3), 263-275.
- Carvalho, M. S. D. P., & Silva, B. M. B. (2014). Estilos Parentais: Um Estudo de Revisão Bibliográfica. *Revista Psicologia em Foco*, 6(8), 22-42.

- Cavaco, N. A. P. A. (2010). *Atitudes educativas parentais e resiliência no adolescente*. Psicologia. Recuperado de: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0551.pdf>
- Cecconello, A. M., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em estudo*, 8, 45-54.
- Cervený, C. M. O. (2000). *A família como modelo: Desconstruindo a patologia*. Campinas, SP: Livro Pleno.
- Cia, F., Barham, E. J., & Fontaine, A. M. G. V. (2012). Children's academic performance and self-concept: contributions of father involvement. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 461-470.
- Cia, F., D'Affonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia*, 14(29), 277-286.
- Cia, F., Pamplin, R. C. D. O., & Williams, L. C. D. A. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 351-360.
- Cia, F., Pamplin, R. D. O., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: Correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia*, 16(35), 395-408.
- Cia, F., Pereira, C. D. S., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filhos. *Psicologia em estudo*, 11(1), 73-81.
- Citoler, S. A. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas*. Granada: ALJIBE.
- Claes, M., Lacourse, E., Bouchard, C., & Peruchini, P. (2003). Parental practices in late adolescence, a comparison of three countries: Canada, France and Italy. *Journal of adolescence*, 26(4), 387-399.

- Condemarín, M. & Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: reflexão e crítica*, 13(3), 465-473.
- Cunha, C. A., Sisto, F. F., & Machado, F. (2006). Dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito num grupo de crianças. *Avaliação psicológica*, 5 (2), 153-157.
- Cunha, V. L. O., & Capellini, S. A. (2009). Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura-PROHMELE. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14 (1), 56-68.
- Dambrowski, A. B., Martins, C. L., Theodoro, J. D. L., & Gomes, E. (2008). Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Revista Cefac*, 10(2), 175-181.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487.
- Demont, E., & Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66(3), 315-332.
- Dessen, M. A. (2010). Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30, 202-219.
- Dias, M. O. (2011). Um olhar sobre a família na perspectiva sistêmica—o processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 139-156.
- Dretske, F. I. (1983). The epistemology of belief. *Synthese*, 55(1), 3-19.
- Egan, K. (1987). Literacy and the oral foundations of education. *Harvard Educational Review*, 57 (4), 445-472.

- Fantinato, A. C., & Cia, F. (2011). Envolvimento parental, competência social e o desempenho acadêmico de escolares. *Psicologia Argumento*, 29(67), 499-511.
- Faria, L. C., Pinto, J. C., & Vieira, M. (2015). Career construction: the role of children's perception about parental educational styles in vocational exploration. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(1), 194-203.
- Ferreira, M. D. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 15(1), 35-44.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonsêca, P. N. D., Andrade, P. O. D., Santos, J. L. F. D., Cunha, J. E. M., & Albuquerque, J. H. D. A. (2014). Study habits and parenting styles: correlational study. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 337-345.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K., Marshall, J. & Colthert, M. *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Galvão, A. M. D. O., & Batista, A. A. G. (2006). Orality and literacy: a review. *Cadernos de pesquisa*, 36(128), 403-432.
- García, S. B., Pérez, A. M., & Ortiz, A. A. (2000). Mexican American Mothers' Beliefs About Disabilities Implications for Early Childhood Intervention. *Remedial and Special Education*, 21(2), 90-120.
- Gelb, J. J. (1976). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza Editorial.

- Georgiou, S. N., & Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education, 10*(4), 473-482.
- Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, C. C., & Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income associations with parenting and child development. *Child development, 78*(1), 70-95.
- Giacomoni, C. H., Athayde, M. D. L., Zanon, C., & Stein, L. M. (2015). Teste do Desempenho Escolar: evidências de validade do subteste de escrita. *Psico-USF, 20*(1), 133-140.
- Gombert, J. E. (2003). Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de estilos parentais: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Vozes.
- González, R., Bakker, L., & Rubiales, J. (2014). Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12*(1), 141-158.
- Goodnow, J. J., & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. New York: Psychology Press.
- Graham-Bermann, S. A., & Levendosky, A. (1998). The social functioning of preschool-age children whose mothers are emotionally and physically abused. *Journal of Emotional Abuse, 1*, 59-84.
- Guimarães, S. R. K. (2002). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18*(3), 247-259.
- Guimarães, S. R. K., & de Paula, F. V. (2010). O papel da consciência morfo sintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. *Educar em revista, (38)*, 93-111.

- Haddad, L. A. (1997). *A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. Tese Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Harkness, S. & Super, C. M. (2006). Themes and variations: parental ethnotheories in western cultures. In: Kenneth H. Rubin & Ock B. Chung (Orgs.). *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: a cross-cultural perspective*. (61-79). New York: Psychology Press.
- Havelock, E. (1995). A Equação oralidade-cultura: uma fórmula para a mente moderna. In: Olson, D. R.; Torrance, N. (org.) *Cultura escrita e oralidade* (17-34). São Paulo: Ática.
- Hertwig, R., Davis, J. N. & Sullo way F. J.(2002) Parental investment: how an equity motive can produce inequality. *Psychological Bulletin*, 128(5), 728-45.
- Hoffman, L. W. & Yongblade, L. M. (1998). Maternal employment, morale, and parenting style: social class comparisons. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19 , 389-413.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11(5), 607.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed Editora.
- Justo, A. P., & Lipp, M. E. N. (2010). A influência do estilo parental no stress do adolescente. *Academia Paulista de Psicologia*, 30 (79), 363-378.
- Kato, M. A. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- Kobarg, A. P. R., & Vieira, M. L. (2008). Mothers' beliefs and practices about child development in rural and urban contexts. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 401-408.

- Kohn, M. L., Naoi, A., Shoenbach, C., Schooler, C. & Slomeczynski, K. M. (1990). Position in the class structure and psychological functioning: A comparative analysis of the United States, Japan, and Poland. *American Journal of Sociology*, 90, 964-1008.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22.
- Krüger, H. (2004). Cognição, estereótipos e preconceitos sociais. Em: Lima, M.O. e Pereira, M.E. *Estereótipos, Preconceitos e Discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas*. Brasil: EDUFBA.
- Laurent, B. & Sebastian, R. (2005). Birth order and youth delinquent behaviour: testing the differential parental control hypothesis in a French representative sample. *Psychology, Crime & Law*, 11(1), 73-85.
- Lees, N. B., & Tinsley, B. J. (2000). Maternal socialization of children's preventive health behavior: The role of maternal affect and teaching strategies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 632-652.
- Leme, V. B. R., & Marturano, E. M. (2014). Predictors of children's behavior problems and academic competence of nuclear separated and remarried families. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 153-162.
- Lemle, M. (2007). *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática.
- Lins, M. E., & Spinillo, S. A. G. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 337-350.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology/Paul H. Mussen, editor*.

- Maluf, M. R., & Gombert, J. E. (2008). Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita*, 15, 123-135.
- Maranhe, E. A. (2001). *Produção oral de histórias, leitura de faz-de-conta e concepção da escrita de crianças inseridas em classes especiais*. Tese de Doutorado. Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.
- Marin, A. H., Piccinini, C. A., & Tudge, J. (2011). Estabilidade e mudança nas práticas educativas maternas e paternas ao longo dos anos pré-escolares da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 71-79.
- Martinelli, S. C. (2014). Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. *Educar em revista*, 53, 201-216.
- Martinelli, S. C., Agüena –Matsuoka, E. C. & Fernandes, D. C. (no prelo) “Estudo Fatorial de um Inventário de Práticas e Crenças Parentais”, *Revista Psico-USF*.
- Martinelli, S. C., Caliatto, S. G., Agüena-Matsuoka, E. C. & Pereira, A. (2013). Teste de Avaliação da Escrita – TAE. Universidade Estadual de Campinas. Não publicada.
- Martinelli, S., & Agüena, E. C. (2011). La motivación en estudiantes de enseñanza fundamental y las creencias y actitudes de los padres. *Revista de investigação em psicologia*, 14(1), 53-64.
- Marturano, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 135-142.
- Marturano, E. M. (2004). Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldade de aprendizagem. In E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.), *Temas em Educação Especial – Avanços Recentes* (159-165). São Carlos: EDUFSCar.

- Massini-Cagliari, G. (2001). Escrita ideográfica e escrita fonográfica. In: G. M. Cagliari & L. C. Cagliari. *Diante das letras: a escrita na alfabetização (21-31)*. Campinas: Mercado das Letras.
- McWayne, C., Hampton, J., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.
- Meireles, E. D. S., & Correa, J. (2005). Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 21(1), 77-84.
- Melchiori, L. E., & Biasoli-Alves, Z. M. M. (2001). Crenças de educadoras de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 17(3), 285-292.
- Melchiori, L. E., Biasoli-Alves, Z. M. M. B., Souza, D. C., & Bugliani, M. A. P. (2007). Family and day care: beliefs about the temperament and performance of babies. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(3), 245-252.
- Mishra, R. K., Pandey, A., & Srinivasan, N. (2011). Revisiting the scrambling complexity hypothesis in sentence processing: a self-paced reading study on anomaly detection and scrambling in Hindi. *Reading and Writing*, 24(6), 709-727.
- Moraes, A. D. (2008). Enciclopédia do estudante: redação e comunicação, técnicas de pesquisa, expressão oral e escrita. São Paulo: Moderna.
- Moraes, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP.
- Morais, A. G. (1998). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.
- Morais, A. G. (2012). Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos.
- Morais, A. G., & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. *Discursos*, (8) 15-51.

- Mota, M. M. P. E. D. (2012). Explorando a relação entre consciência morfológica, processamento cognitivo e escrito. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29 (1), 89-94.
- Moura, M. L. S., Ribas Jr, R.C., Piccinini, C. A., Bastos, A. C.S., Magalhães, C. M. C. & Silva, A. K. (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 421-429.
- Muniz, A. L. P., & Sobel, T. F. (2008). Características das famílias de crianças trabalhadoras em Minas Gerais em 2004. In *XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP*, Caxambu, MG.
- Neto, P. C., & Infante, U. (2003). *Gramática da língua portuguesa*. Campinas: Scipione.
- Oliveira, C. B. E. (2007). *Psicologia Escolar e a Relação Família-Escola: Estudando as Concepções desta Relação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Ong, W. J. (1998). *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. São Paulo: Papyrus.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2011). Literacia familiar: Relação entre crenças, ambiente e práticas dos pais. In *Congresso de Ciência e Educação (91-95)*. Portugal.
- Paiva, F. S., Bastos, R. R., & Ronzani, T. M. (2012). Parenting styles and alcohol consumption among Brazilian adolescents. *Journal of health psychology*, 1-17.
- Palacios, J. (1990). Parents' ideas about the development and education of their children. Answers to some questions. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 137-155.
- Parks, P. L. & Smeriglio, V. L. (1986). Relationships among parenting knowledge, quality of stimulation in the home and infant development. *Journal of Applied Family and Child Studies*, 35, 411-416.
- Paula, F. V. D. (2007). *Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Pessoa, A. P. P., Correa, J., & Spinillo, A. G. (2010). Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 253-260.
- Petzold, M. (1996). The psychological definition of “the family”. In M. Cusinato (Org.), *Research on family: Resources and needs across the world* (pp. 25-44). Milão: LED-Edizioni Universitarie.
- Piccinini, C. A., Frizzo, G. B., Alvarenga, P., Lopes, R. S., & Tudge, J. (2007). Práticas educativas de pais e mães de crianças aos 18 meses de idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 369-378.
- Pollock, J. L., & Gillies, A. S. (2000). Belief revision and epistemology. *Synthese*, 122 (1-2), 69-92.
- Pratta, E. M. M., & Santos, M. A. D. (2006). Reflexões sobre as relações entre drogadição, adolescência e família: um estudo bibliográfico. *Estudos de Psicologia*, 11(3), 315-322.
- Queiroga, B. A. M., Lins, M. B., & Pereira, M. A. V. (2006). Conhecimento morfosintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 95-100.
- Rego, L. L. B., & Buarque, L. L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: reflexão e crítica*, 10(2), 199-217.
- Ribas Jr, R. D. C., Moura, M. L. S. D., & Bornstein, M. H. (2007). Cognitiones maternas acerca da maternidade e do desenvolvimento humano: uma contribuição ao estudo da psicologia parental. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 17(1), 104-113.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., & Jablonski, B. (2002). Atitudes: conceito, formação e mudança. *Psicologia Social*, 21, 204-243.

- Rosa, C. C., Gomes, E., & Pedroso, F. S. (2012). Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos. *Revista CEFAC*, 14(1), 39-45.
- Rose, J. C. (2012). Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1(1), 29-50.
- Sabbag, G. M., & Bolsoni-Silva, A. T. (2011). A relação das Habilidades Sociais educativas e das práticas educativas maternas com os problemas de comportamento em adolescentes. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 423-441.
- Salvador, A. P. V., & Weber, L. N. D. (2005). Práticas educativas parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. *Interação em Psicologia*, 9(2), 341-353.
- Salvo, C. G. (2010). *Práticas educativas parentais e comportamentos de proteção e Risco à saúde em adolescentes*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Sampaio, I. T. (2007). Práticas educativas parentais, gênero e ordem de nascimento dos filhos: atualização. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 17(2), 144-152.
- Santos, E. C., & Tavares, J. H. (2014). Judicialização na efetivação dos direitos homoafetivos. *Revista em tempo*, 13, 65-91.
- Santos, J. B. & Santos, M. S. C. (2009). Família monoparental brasileira. *Revista Jurídica Brasileira*, 10, 01-30.
- Santos, M. J., & Maluf, M. R. (2010). Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Educar em revista*, 38, 57-71.

- Santos, M. T. M. D., & Befi-Lopes, D. M. (2012). Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 24(3), 269-275.
- Santos, P. M., & Moreira, P. A. S. (2012). Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação das crenças parentais acerca dos factores determinantes do rendimento académico dos seus filhos, *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3 (1), 15-38.
- Sapienza, G., Aznav-Farias, M., & Silves, E. D. M. (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento académico. *Psicologia: reflexão e crítica*, 22(2), 208-213.
- Saraceno, C. (1997). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Schiavoni, A., & Martinelli, S. C. (2005). Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 311-319.
- Seidl-de-Moura, M. L., Bandeira, T. T. A., Campos, K. N., da Cruz, E. M., Amaral, G. S., & de Marca, R. G. C. (2009). Parenting cultural models of a group of mothers from Rio de Janeiro. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (2), 506-517.
- Seidl-de-Moura, M. L., Ribas, A. F. P., Seabra, K. D. C., Pessôa, L. F., Nogueira, S. E., Mendes, D. M. L. F., & Vicente, C. C. (2008). Interações mãe-bebê de um e cinco meses: Aspectos afetivos, complexidade e sistemas parentais predominantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 66-73.
- Silva, A. T. B. (2000). *Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: sua relação com as habilidades sociais educativas de pais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Silva, A. O., & Tortella, J. C. B. (2016). A formação continuada de professores: possibilidade real de mudança ou sintoma de intensificação?. *Comunicações*, 23(1), 23-40.

- Silva, J., & Beltrame, T. S. (2011). Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos. *Motricidade*, 7(2), 53-64.
- Silveira, L. M. O. B., & Wagner, A. (2009). Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 283-291.
- Sisto, F. F. (2001). Dificuldades de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação. In F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. R. Palermo & S. C. Martinelli (Orgs.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (19-37). Petrópolis, RJ.: Vozes.
- Sisto, F. F. (2005). Escala de avaliação da escrita (EAVE), relatório técnico. *Itatiba: Universidade São Francisco*.
- Souza, A. R. M. D., & Sisto, F. F. (2001). Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(2), 39-47.
- Souza, C. G. D., Machado, G. M. A., Nunes, L. D. L., & Aquino, F. D. S. B. (2014). Crenças maternas sobre o desenvolvimento sociocomunicativo de bebês. *Temas em Psicologia*, 22(2), 497-508.
- Stratton, P. (2003). Contemporary families as contexts for development. In J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (333-357), London: Sage.
- Suizzo, M. A. (2002). French parents' cultural models and childrearing beliefs. *International Journal of Behavioral Development*, 26(4), 297-307.
- Szymanski, H. (2004). Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Revista Estudos de Psicologia*, 21(2), 5-16.
- Tapia, J. A. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.

- Tenório, S. M., & Ávila, C. R. B. D. (2012). Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista CEFAC*, 14 (1), 30 -38.
- Toni, C. G. D. S., & Hecaveí, V. A. (2014). Relationship between parental practices and academic performance in children. *Psico- USF*, 19(3), 511-521.
- Trost, J. (1995). O processo de formação da família. In J. G. Pontes & M. F. Patrício (Orgs.), *Bebé XXI: criança e família na viragem do século* (55-67). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, L. H. & West, R. (1998). Provind a definition. In L. H. Turner & R. West. (Orgs), *Perpectives on Family Communication*. Montain ViewCA: Maylfield Publishing Company.
- Valentini, F., & Alchieri, J. C. (2009). Modelo clínico de estilos parentais de Jeffrey Young: revisão da literatura. *Contextos Clínicos*, 2(2), 113-123.
- Velasquez, M.G.M.C.F. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutorado. Universidade do Minho, Portugal.
- Wolbers, K. A., Dostal, H. M., & Bowers, L. M. (2012). “I Was Born Full Deaf.” Written Language Outcomes After 1 Year of Strategic and Interactive Writing Instruction. *Journal of deaf studies and deaf education*, 17(1), 19-38.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em estudo*, 8(1), 80-95.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zorzi, J. L., & Ciasca, S. M. (2008). Characterizing spelling mistakes found in children with learning problems. *Revista CEFAC*, 10(3), 321-331.

Zorzi, J.L.(2006). Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In Maluf, M.I. (org.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade* (144-162). Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: ABPp.