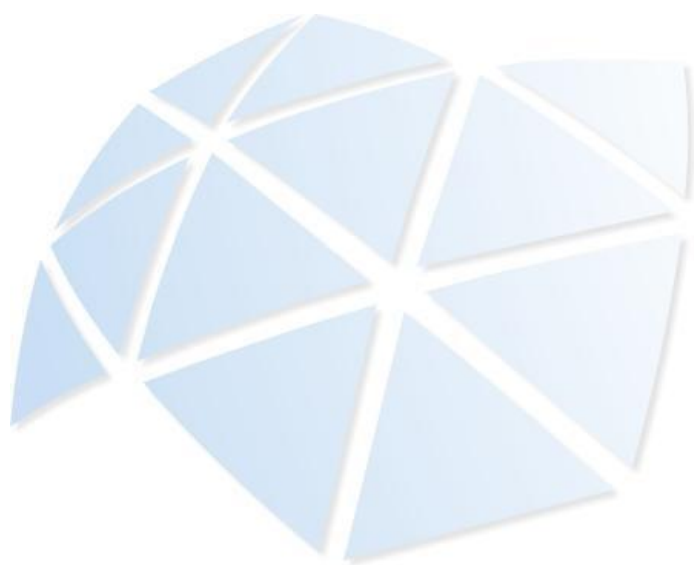




UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Presidente Prudente

Cleide de Araújo Campos

**LITERACIA FAMILIAR E A BUSCA PELO SOL:
AS PRÁTICAS DE FAMÍLIAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO
INTERIOR DE MINAS GERAIS**



Presidente Prudente
2024

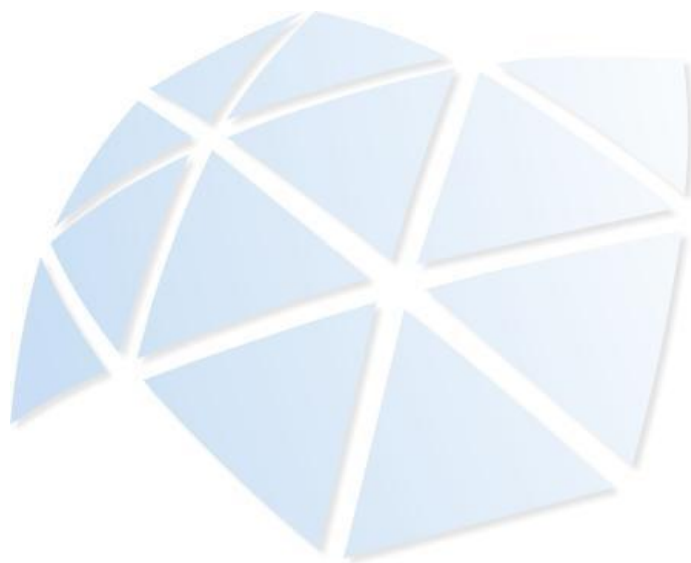
Cleide de Araújo Campos

**LITERACIA FAMILIAR E A BUSCA PELO SOL:
AS PRÁTICAS DE FAMÍLIAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO
INTERIOR DE MINAS GERAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Doutorado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Linha 2: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Renata Junqueira de Souza



C1981 Campos, Cleide de Araújo
Literacia familiar e a busca pelo sol: : as práticas de famílias de uma escola pública do interior de Minas Gerais / Cleide de Araújo Campos. -- Presidente Prudente, 2024
296 p. : il., tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Renata Junqueira de Souza

1. Literacia familiar. 2. Família. 3. Escola. 4. Formação leitora. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: LITERACIA FAMILIAR E A BUSCA PELO SOL: AS PRÁTICAS DE FAMÍLIAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE MINAS GERAIS

AUTORA: CLEIDE DE ARAÚJO CAMPOS

ORIENTADORA: RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA (Participação Virtual)
Programa de Pós Graduação em Educação / Universidade Federal de Ouro Preto



Prof(a). Dr(a). CYNTHIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTI (Participação Virtual)
Departamento de Didática / UNESP/FFC-Marília

Prof. Dr. KENIA ADRIANA DE AQUINO (Participação Virtual)
Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

Profa. Dra. MARTA PASSOS PINHEIRO (Participação Virtual)
Pós Graduação em Estudos de Linguagem / Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Profa. Dra. CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP/Câmpus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 27 de fevereiro de 2024

Dedico este trabalho à minha querida mãe,
Maria do Rozário de Araújo ♥ (*in memoriam*)

O Girassol

Sempre que o sol
Pinta de anil
Todo o céu
O girassol
Fica um gentil
Carrossel
Roda, roda, roda
Carrossel
Roda, roda, roda
Rodador
Vai rodando, dando mel
Vai rodando, dando flor

Sempre que o sol
Pinta de anil
Todo o céu
O girassol
Fica um gentil
Carrossel

Roda, roda, roda
Carrossel
Gira, gira, gira
Girassol
Redondinho como o céu
Amarelinho como o sol

Vinicius de Moraes

Escola, Família e Educação

E em tempos atuais,
É preciso sempre mais,
Toda contribuição é importante
Cada lugar ou instante
Faz mais forte o estudante
E quanto mais laços
O estreitam em seus braços,
Melhor será a jornada
firme e edificada.

E na relação família/escola,
O conhecimento se desenrola,
Sem necessidade de transferência,
Basta de cada um a ciência
De que é a soma que faz
O sujeito ser competente e capaz

Então, sem transferir responsabilidades,
Abrem-se assim as grades,
Em se tratando de ação colaborativa,
O conhecimento é coisa viva
E ganham de maneira exponencial,
Mas não menos igual,
Juntos então nessa árdua andança,
Escola, família e criança.

Romualdo Roza.¹

¹ Professor da educação básica, amigo e poeta. Durante um almoço em minha casa, relatei para ele o tema da minha tese e fui presenteada com esse poema.

RESUMO

Em que pese a sua grande relevância no cenário internacional, a temática da literacia familiar ainda constitui um campo de investigação pouco explorado no contexto brasileiro. Esta pesquisa, vinculada à linha “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp, Presidente Prudente/SP, situa-se como uma tentativa de contribuir para o alargamento dos estudos sobre a formação leitora na primeira infância e mais especificamente sobre a literacia familiar no território brasileiro. Para isso, desenvolvemos uma investigação que teve como objetivo geral identificar e analisar as práticas de literacia familiar presentes em famílias dos setores populares com filhos matriculados na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental numa escola de um município do interior de Minas Gerais. Participaram do estudo 81 famílias. Numa primeira fase da pesquisa as famílias responderam ao *Questionário sobre Práticas de Literacia Familiar (QPLF)*, desenvolvido no âmbito desta pesquisa, o que nos permitiu efetuar uma primeira aproximação com as suas práticas de literacia familiar. Num segundo momento, aprofundamos as nossas análises por meio da realização de 16 entrevistas com famílias cujos dados coletados por meio do questionário evidenciaram níveis distintos de desenvolvimento de práticas de literacia. Dentre os principais resultados da investigação destacamos: a) as *práticas de leitura e escrita de treino*, diretamente relacionadas às demandas escolares, foram as mais presentes entre as famílias estudadas; b) Por outro lado, a ida a bibliotecas, as livrarias e a compra de livros destacaram-se como sendo as práticas menos presentes entre as famílias, constituindo, para a maioria das famílias como algo quase inexistente. c) As práticas envolvendo a leitura de histórias infantis mostraram-se bastante frequentes entre as famílias investigadas, corroborando diversos estudos internacionais (Hannon; Weinberg, 1994; Weinberg, 1998; Wells, 1988, 1991; Kang, 2009; Kassow, 2006; Mata, 2006); d) Em seu conjunto, os dados desta pesquisa confirmam uma constatação bastante presente em diversos estudos: a existência de relação entre práticas de literacia familiar e as características socioculturais das famílias (Anderson *et al.*, 2010; Fundação Aga Khan, 2017; Hannon *et al.*, 2020). Esses resultados confirmam a relevância das práticas de literacia familiar e a necessidade do estabelecimento de parcerias sólidas entre família e escola, cujo objetivo principal deve ser o de facilitar o processo de aprendizagem, integrando e potencializando as práticas específicas desenvolvidas por essas duas instituições.

Palavras-chave: Literacia familiar; Família; Escola; Formação leitora.

ABSTRACT

Despite its great relevance in the international scenario, the theme of family literacy still constitutes a field of investigation little explored in the Brazilian context. This research, which is linked to the line “Training Processes, Teaching and Learning” of the Postgraduate Program in Education from the FCT/Unesp, Presidente Prudente/SP, is situated as an attempt to contribute to the expansion of studies on reading training in early childhood and more specifically on family literacy in Brazilian territory. To this end, we developed an investigation whose general objective was to identify and analyze the family literacy practices present in families from the popular sectors with children enrolled in early childhood education and the initial years of elementary school in a school in a city in the interior of Minas Gerais. 81 families participated in the study. In the first phase of the research, families responded to the *Questionnaire on Family Literacy Practices (QPLF)*, developed within the scope of this research, which allowed us to make a first approach to their family literacy practices. Secondly, we deepened our analyzes by carrying out 16 interviews with families whose data collected through the questionnaire showed different levels of development of literacy practices. Among the main results of the investigation, we highlight: a) training reading and writing practices, directly related to school demands, were the most present among the families studied; b) On the other hand, going to libraries, bookstores and buying books stood out as being the least common practices among families, constituting, for the majority of families, something almost non-existent. c) Practices involving reading children's stories proved to be quite common among the families investigated, corroborating several international studies (Hannon; Weinberg, 1994; Weinberg, 1998; Wells, 1988, 1991; Kang, 2009; Kassow, 2006; Mata, 2006); d) As a whole, the data from this research confirm a finding that is very present in several studies: the existence of a relationship between family literacy practices and the sociocultural characteristics of the families (Anderson *et al.*, 2010; Aga Khan Foundation, 2017; Hannon *et al.*, 2020). These results confirm the relevance of family literacy practices and the need to establish solid partnerships between family and school, whose main objective should be to facilitate the learning process, integrating and enhancing the specific practices developed by these two institutions.

Keywords: family literacy; family and school; reading training.

RESUMEN

A pesar de su gran relevancia en el escenario internacional, el tema de la literacia familiar todavía constituye un campo de investigación poco explorado en el contexto brasileño. Esta investigación, vinculado a la línea “Procesos de Formación, Enseñanza y Aprendizaje” del Programa de Posgrado en Educación de la FCT/Unesp, Presidente Prudente/SP, es un intento de contribuir para la ampliación de los estudios sobre la formación lectora en la primera infancia y más específicamente sobre la literacia familiar en territorio brasileño. Para ello, desarrollamos una investigación cuyo objetivo general fue identificar y analizar las prácticas de literacia familiar presentes en familias de sectores populares con niños matriculados en educación infantil y los primeros años de primaria en un colegio de una ciudad del interior. de Minas Gerais. 81 familias participaron en el estudio. En la primera fase de la investigación, las familias respondieron al Cuestionario sobre Prácticas de Literacia Familiar (QPLF), desarrollado en el ámbito de esta investigación, lo que permitió hacer un primer acercamiento a sus prácticas de literacia familiar. En segundo lugar, profundizamos nuestro análisis realizando 16 entrevistas con familias cuyos datos recopilados a través del cuestionario mostraron diferentes niveles de desarrollo de las prácticas de literacia. Entre los principales resultados de la investigación, destacamos: a) las prácticas formativas de lectura y escritura, directamente relacionadas con las demandas escolares, fueron las más presentes entre las familias estudiadas; b) Por otro lado, acudir a bibliotecas, librerías y comprar libros se destacó como las prácticas menos habituales entre las familias, constituyendo, para la mayoría de las familias, algo casi inexistente. c) Las prácticas de lectura de cuentos infantiles resultaron ser bastante comunes entre las familias investigadas, corroborando varios estudios internacionales (Hannon; Weinberg, 1994; Weinberg, 1998; Wells, 1988, 1991; Kang, 2009; Kassow, 2006; Mata, 2006) ; d) En su conjunto, los datos de esta investigación confirman un hallazgo muy presente en varios estudios: la existencia de una relación entre las prácticas de literacia familiar y las características socioculturales de las familias (Anderson et al., 2010; Aga Khan Foundation, 2017 ; Hannon et al. al., 2020). Estos resultados confirman la relevancia de las prácticas de la literacia familiar y la necesidad de establecer alianzas sólidas entre familia y escuela, cuyo principal objetivo debe ser facilitar el proceso de aprendizaje, integrando y potenciando las prácticas específicas desarrolladas por estas dos instituciones.

Palabras clave: literacia familiar; familia y escuela; formación lectora;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Domínios e componentes da literacia emergente	50
Figura 2 - Imagem ilustrativa- Panorama da Cidade de Ouro Preto /MG	92
Figura 3 - Mapa do Município de Ouro Preto – MG	93
Figura 4 - Imagem ilustrativa - Amarantina/MG	95
Figura 5 - Modelo de item do Questionário sobre Práticas de Literacia Familiar (QPLF)	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de atividades relacionadas à categoria “leitura em casa”	57
Quadro 2 - Tipos de atividades relacionadas à categoria “leitura fora casa”	58
Quadro 3 - Tipos de atividades relacionadas à categoria “ <i>atividades e recursos para literacia</i> ”	59
Quadro 4 - Tipos de atividades relacionadas à categoria “ <i>Atividades de escrita</i> ”	60
Quadro 5 - Quadro síntese do modelo ORIM (Hannon e Nutbrown- 1995-1996)	79
Quadro 6 - Construtos e itens do questionário	102
Quadro 7 - Processo de elaboração do instrumento: entrevista com as famílias	111
Quadro 8 - Famílias selecionadas para entrevista: menores índices de literacia familiar	183
Quadro 9 - Famílias selecionadas para entrevista: menores índices de literacia familiar	209

LISTA SIGLAS

- ABEP** - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
- CBL** - Câmara Brasileira do Livro
- CEALE** - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- CENPEC** - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CFB** - Conselho Federal de Biblioteconomia
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- ENL** - Estudo Nacional de Literacia
- FAPEMIG** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
- IBG** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICGE** - Indicador de complexidade da Gestão da Escola
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IFAD** - Indicador de Adequação da Formação do Docente
- IFMG** - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
- INEP** - Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INSE** - Indicador de Nível Socioeconômico
- IVC** - Instituto Verificador de Comunicação
- MEC** - Ministério da Educação
- MSGI** - Minimum Set of Gender Indicators
- NEPEJA-FAE** - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Faculdade de Educação)
- NSE** - Nível Socioeconômico
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- ORIM** - Oportunidades, Reconhecimento, Interações e Modelos
- PNA** - Política Nacional de Alfabetização
- PNBE** - Programa Nacional Biblioteca da Escola
- PME** - Plano Municipal de Educação
- QPLF** - Questionário sobre Práticas de Literacia Familiar
- SEALF** - Secretaria de Alfabetização
- SNBP** - Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas
- SPSS** - Statistical Package for the Social Sciences
- UEMG** - Universidade do Estado de Minas Gerais
- UFOP** - Universidade Federal de Ouro Preto

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos estabelecimentos de ensino do município de Ouro Preto-MG	94
Tabela 2 - Classificação do nível de confiabilidade de acordo com o coeficiente alfa de Cronbach	107
Tabela 3 - Faixa de idade da mãe	125
Tabela 4 - Faixa de idade do pai	126
Tabela 5 - Cor ou raça da mãe	127
Tabela 6 - Cor ou raça do pai	128
Tabela 7 - Nível de escolarização das mães	129
Tabela 8 - Nível de escolarização dos pais	130
Tabela 9 - Profissão das mães	132
Tabela 10 - Profissão dos pais	133
Tabela 11 - Renda mensal familiar	134
Tabela 12 - Práticas de leitura e escrita realizadas no dia a dia	141
Tabela 13 - Práticas de leitura e escrita de entretenimento	143
Tabela 14 - Práticas de leitura e escrita de Treino	149
Tabela 15 - Práticas com leituras infantis	151
Tabela 16 - Frequência a livrarias e bibliotecas	155
Tabela 17 - Faixa de literacia geral X cor ou raça da mãe	161
Tabela 18 - Faixa de literacia geral X cor ou raça do pai	162
Tabela 19 - Faixa de literacia X Escolaridade da mãe.....	165
Tabela 20 - Faixa de literacia X Escolaridade do pai	166
Tabela 21 - Faixa de literacia X Renda familiar	169
Tabela 22 - Faixa de literacia X Profissão do pai	171
Tabela 23 - Condição da mãe e média no índice de literacia familiar	172
Tabela 24 - Condição da mãe e média no índice de literacia familiar.....	174

SUMÁRIO

PRÓLOGO E AGRADECIMENTOS.....	17
1. INTRODUÇÃO.....	29
CAPÍTULO 1 – UM GENTIL CARROSSEL: DEFINIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	38
1.1 Literacy, letramento e literacia.....	39
1.2 Literacia e literacia emergente: uma breve contextualização.....	44
1.2.1 Literacia emergente e aquisição da leitura e escrita.....	49
1.3 Literacia familiar.....	54
1.3.1 Práticas de literacia familiar: caracterização em diferentes estudos.....	62
1.3.2 Literacia familiar e a prática de leitura de histórias.....	68
1.4 Práticas de literacia familiar e as características socioculturais das famílias.....	72
1.5 Literacia familiar: entre a família e a escola.....	76
1.6 Uma breve revisão da literatura brasileira.....	84
1.7 Síntese do capítulo.....	88
CAPÍTULO 2: RODA, RODA, RODA: APRESENTAÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	90
2.1 A abordagem qualitativa.....	90
2.2 O campo de desenvolvimento da pesquisa e seus participantes.....	92
2.2.1 A cidade e o distrito.....	92
2.2.2 O distrito: uma comunidade interiorana no seio mineiro.....	94
2.2.3 A “Escola Girassol”.....	95
2.3. Os participantes da pesquisa.....	96
2.4 Os instrumentos de pesquisa.....	97
2.4.1 Identificações das Práticas de Literacia Familiar: A identificação, caracterização e frequência das práticas de literacia familiar presentes nas famílias participantes do estudo foi realizada de duas formas:.....	97
2.4.2 Síntese do capítulo.....	116
CAPÍTULO 3: DANDO MEL: AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM AS PRÁTICAS DAS FAMÍLIAS.....	117
3.1 Adentrando o campo de pesquisa: encontrar, conhecer e compartilhar momentos com as famílias.....	117
3.1.2 O perfil sociocultural das famílias.....	123
3.2 Desvendando as práticas de literacia das famílias.....	135
3.2.1 Práticas de leitura e de escrita realizadas no dia a dia.....	135
3.2.2 Práticas de leitura e escrita de entretenimento.....	142
3.2.3 Práticas de leitura e de escrita de Treino.....	148
3.2.4 Práticas com leituras infantis.....	151
3.2.5 Práticas de idas a livrarias e a bibliotecas.....	155
3.3 Práticas de literacia e características das famílias.....	157
3.3.1 Faixas de literacia e cor ou raça dos pais.....	159

3.3.2 Faixas de literacia e escolaridade dos pais.....	162
3.3.3 Faixas de literacia e renda familiar.....	166
3.3.4 Faixas de literacia e profissão dos pais.....	169
3.3.5 Síntese do capítulo.....	175
4. DANDO FLOR: AS FAMÍLIAS DE BAIXOS E ALTOS ÍNDICES DE LITERACIA DE LITERACIA FAMILIAR.....	179
4.1 A seleção das famílias.....	180
4.2 As famílias com baixos índices de literacia familiar.....	181
4.2.1 As condições de vida das famílias: desafios culturais, sociais e econômicos	184
4.2.2 As famílias e a escolarização.....	185
4.2.3 A relação das famílias com a leitura e a escrita.....	193
4.2.4 As práticas de literacia familiar.....	196
4.2.5 Relação das famílias com a escola dos filhos.....	206
4.3 As famílias com altos índices de literacia familiar:.....	207
4.3.1 As condições de vida das famílias: um processo inicial de ascensão socioeconômica.....	210
4.3.2 As famílias e a escolarização.....	211
4.3.3 A relação das famílias com a leitura e a escrita.....	219
4.3.4 As práticas de literacia familiar.....	222
4.3.5 Relações das famílias com a escola dos filhos.....	232
4.3.6 Síntese do capítulo.....	233
GIRA, GIRA, GIRA, GIRASSOL: CONCLUSÕES INICIAIS.....	236
REFERÊNCIAS.....	244
APÊNDICES.....	268
Apêndice 1: Carta de Anuência Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto -MG.....	268
Apêndice 2: TCLE: Diretor responsável pela escola investigada.....	270
Apêndice 3: TCLE: famílias.....	271
ANEXOS.....	274
Anexo 1: Questionário das famílias sobre práticas de literacia familiar.....	274
Anexo 2: Roteiro de entrevista com as famílias.....	283
Anexo 3: Índice de literacia familiar das 81 famílias participantes desse estudo... 288	
Anexo 4: Nomes fictícios das 16 famílias selecionadas para as entrevistas: famílias literacia baixa e famílias literacia alta.....	291
Anexo 5: Levantamento das dissertações e teses produzidas sobre literacia e letramento familiar: 2014-2024.....	294

PRÓLOGO E AGRADECIMENTOS

"Só há ciência do que existe. O problema vem a ser, portanto, explicar o que existe, enveredando de modo geral pelo caminho da pesquisa [...]". (Freund, 1987, p. 39)

Deve-se ao sociólogo alemão Max Weber uma ideia muito particular sobre a relação entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento científico. Para Weber, nessa relação, caberá sempre ao sujeito-pesquisador selecionar, a partir de seus valores, entre tantos outros objetos possíveis, aquele que por ele será estudado. Isso significa que o objeto de estudo científico não se encontra dado *a priori* na realidade social, e o recorte da realidade que constitui o objeto a ser estudado está sempre, conforme esse sociólogo, "condicionado pela orientação do nosso interesse de conhecimento, e essa orientação define-se conforme o significado cultural que atribuímos ao evento em questão em cada caso particular" (Weber, 1991, p. 79).

Desse modo, o processo de investigação inicia-se sempre com a opção do sujeito-investigador que, por meio de seus valores, de sua história, de seus interesses e de sua trajetória de vida, define o que quer analisar e por que quer analisar justamente um dado objeto. Para Weber, a escolha de um objeto de pesquisa está sempre condicionada pelos interesses valorativos do sujeito-investigador, o que leva o autor a compreensão de que a pesquisa não esgota a realidade a ser estudada, antes aponta um tipo de "olhar" sobre esta realidade social.

Seguindo os caminhos de Weber, esta tese constitui, em grande parte, um encontro comigo mesma e com o crescimento de meu interesse pela literatura, nas diferentes situações de uma trajetória composta por idas e vindas, sabores e dissabores, silêncios e conversas com meus próprios pensamentos.

Quando busco na memória, não consigo lembrar o momento exato do meu primeiro contato com o universo da leitura. Hoje tenho consciência que vivemos cercados e envolvidos nos processos de leitura e escrita, mesmo antes de entrarmos para a escola. Mas, curiosamente, minhas lembranças relacionadas à leitura e à escrita são praticamente escolares. Comecei a estudar na década de 1980, numa escola estadual, localizada em um bairro de periferia da região metropolitana de Belo Horizonte, no qual passei boa parte da minha vida. Lembro vagamente desse primeiro contato com um

“mundo novo”, estranho, cheio de novidades: inúmeras salas de aulas, espaço permeado por sons, muitas crianças juntas que circulavam em um mesmo local, horta, merenda, uma nova rotina, regras e lições. Adorava ir à escola porque me sentia importante com meus pertences na mão, carregava cadernos, lápis, borracha e a cartilha da coleção “Caminho Suave”. Nos anos de 1970 e meados de 1980, a cartilha foi o recurso didático-pedagógico mais utilizado pelos professores brasileiros no processo de iniciação das crianças ao mundo da leitura e da escrita. Os alunos eram levados a identificar os sinais gráficos (letras, sílabas e palavras) e associá-los aos sons correspondentes.

Lembro-me que nesta ocasião, mesmo não tendo o domínio da leitura e da escrita, ficava observando as ilustrações coloridas da minha cartilha. Com a aquisição da alfabetização, recordo que passei a me envolver com as histórias de uma forma bastante efetiva e afetiva. Mas foi nos anos finais do ensino fundamental que passei a ter contato mais significativo com os mais diversos tipos de escritas e leituras, ora por opção, ora por obrigação escolar. Recordo-me do gosto e entusiasmo em relação ao contato com a literatura. Nessa época li quase toda a coleção da série “Vaga-Lume”, em especial o famoso “Escaravelho do Diabo”, de Lúcia Machado de Almeida, um livro marcante e inesquecível; e o “Mistério do Cinco estrelas”, de Marcos Rey, cheio de mistérios e suspenses. Esses autores criaram histórias com personagens que povoavam a imaginação dos adolescentes, pois estavam sempre envolvidos nas mais diversas situações de perigo, suspense e ação. Foram livros que despertaram o meu gosto pela leitura e, especialmente, pela leitura literária. Recordo que na biblioteca da minha escola havia a coleção Vaga-Lume² completa. Sorte a minha, pois em minha casa, bastante simples e habitada por uma família pobre e com todos os membros com baixíssima escolarização, a presença de livros era escassa ou quase inexistente. Ou seja, meu contato com a leitura e escrita se dava basicamente fora do ambiente familiar, tendo sido a escola fundamental para que eu pudesse ter acesso aos primeiros livros literários e desenvolvesse o gosto pela leitura.

Desse modo, meu contato inicial com os livros confirma o que dizem as pesquisas quando afirmam que grande parte dos alunos pobres só leem os livros que pegam emprestados na escola, tendo em vista que a escola é, ainda, para a maior parte

² A Série Vaga-Lume é uma coleção de livros brasileiros voltada para o público infante e juvenil, lançada em janeiro de 1973, pela Editora Ática. Ao longo do tempo sofreu alterações no formato. Suas capas clássicas, nas quais as imagens ficam para fora do quadro, marcaram época.

da população brasileira, sobretudo dos estudantes de escolas públicas, o principal local de acesso aos livros.

Estranhamente, no ensino médio, por mais que vasculho minha mente, não consigo encontrar registros de fatos significativos que pudessem nutrir afeto ou admiração pela leitura. Lembro-me que líamos livros de literatura, mas apenas para efetuar análises e realizar provas. A realidade da leitura de literatura que ocorre no ensino médio parece não estimular o jovem estudante para o desenvolvimento do hábito da leitura, tendo em vista que, muitas vezes, a disciplina de literatura prioriza o ensino da história da literatura e o trabalho com fragmentos de obras literárias, sem instigar a busca pelas diversas leituras que são permitidas em um texto literário, enquanto instrumento de pluralidade de significações. É preciso sinalizar, também, que esse aluno do ensino médio, na maior parte das vezes, já não tem mais contato com o texto literário na íntegra, apenas com fragmentos que são usados como exemplos para a compreensão da gramática ou como modelo para exemplificar características de determinada escola ou gênero literário. O que acontece é uma exagerada ou inadequada “escolarização da literatura” e o despreparo de alguns professores para uma nova concepção de trabalho de leitura, o que afasta o estudante do caminho prazeroso da leitura literária.

Ainda no ensino médio já “sabia” que queria me enveredar pelo caminho da educação. Rememorar o período em que optei pela profissão de professora significa trazer à tona ideários e lembranças do tempo de escola.

A escolha pela educação se deu em 2004. Era uma época em que não sabia ao certo o que queria. Prestei o vestibular somente alguns anos depois da conclusão do ensino médio. Adiei a entrada na graduação, pois minha mãe teve um câncer e tínhamos que nos desdobrar para os cuidados e atenção que o caso exigia. Depois me casei e tive uma filha (as surpresas da vida). Fiz graduação em Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) que é uma instituição de ensino superior pública estadual. Nessa universidade aprendi muito, tive inúmeras oportunidades como a participação em programas de iniciação científica e em projetos de extensão. Sou grata a essa universidade, pela possibilidade de ter me iniciado na pesquisa, de apresentar trabalhos acadêmicos em diversos eventos e de conhecer mais profundamente a vida universitária.

Em 2008, como acadêmica do curso de Pedagogia, fui selecionada para participar do grupo de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos-NEPEJA-FAE-UEMG como bolsista de iniciação científica e com bolsa financiada pela

FAPEMIG. Minhas atividades envolviam realizar pesquisas que abordavam dois temas: a alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos e a educação do campo. Durante esse trabalho de pesquisa, realizei uma espécie de “estado da arte” da produção brasileira sobre a Educação de Jovens e Adultos no Campo, por meio do levantamento das dissertações e teses produzidas no Brasil no período entre 1999-2009. Esse levantamento foi importante porque colaborou para a compreensão da amplitude da educação de jovens e adultos e da educação do campo, contribuindo para obter respostas a duas questões básicas: que educação de jovens e adultos no campo estava sendo investigada naqueles últimos 10 anos? O que se entendia por “campo/rural”, nas pesquisas produzidas naquele período? De um modo geral, esse trabalho de investigação me proporcionou um contato mais intenso com a realidade do “campo”, gerando um grande entusiasmo em relação à temática, ao mesmo tempo em que contribuiu para desmistificar alguns valores socialmente construídos em relação às comunidades rurais.

Posteriormente, passei a participar, como bolsista, do Observatório do Campo³. Esse grupo de pesquisa me propiciou um contato mais direto com a escrita acadêmica e também fez surgir um grande interesse pelo estudo da alfabetização e do (s) letramento (s). Mas talvez o legado mais significativo dessa participação nos dois grupos de pesquisa tenha sido o despertar do interesse pela vida acadêmica e pelo trabalho de pesquisa.

Ao final de meu curso de graduação, estava decidida que realizaria um mestrado. Contudo, em 2010, tive que mudar de Belo Horizonte para a cidade de Ouro Preto, para acompanhar meu marido que havia sido aprovado em um concurso para professor da Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP. O interesse pelo mestrado foi suspenso e passei a investir em uma outra grande experiência: ser professora da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O início desse período me trouxe a certeza do que eu queria, pois, a proximidade com “os saberes”, com as interrogações e com as curiosidades infantis transformaram meu olhar a respeito do que é ser professora. Ao ver as questões de alfabetização e dificuldades envolvendo os ritmos de aprendizagem eu pensava: será que estou de fato preparada para dar aula? Será que consigo alfabetizar

³ O Observatório da Educação do Campo constitui um núcleo em rede com a participação de três universidades: Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Possui o seguinte tema: Práticas em educação de jovens e adultos, letramento e alternâncias educativas.

esses alunos? Conseguirei despertar neles o gosto pela leitura e pela literatura? O que posso melhorar na minha prática? Como alfabetizar sem ser tão "maçante"?

Tornei-me mais atenta, mais próxima deste universo infantil. Ensinar é muito mais do que repassar o saber é refletir também sobre a prática. O docente precisa ser um agente reflexivo. A relação professor-aluno é atravessada pelo afeto, pois, ensinar é muito mais do que repassar conhecimento, é uma forma de doar-se, de enxergar-se no outro e participar da construção de um futuro melhor para esse outro. Não há nada mais gratificante do que acompanhar o desenvolvimento cotidiano de seus alunos, de saber que cada conquista deles é também uma conquista (de conhecimento) do professor, da escola e da família. Por mais que a profissão de professor seja desvalorizada, a satisfação de contribuir com o crescimento dos estudantes constitui um retorno e uma gratificação que jamais poderá ser retirada desse profissional. E é isso que faz os verdadeiros professores seguirem em frente: a vontade de promover uma sociedade mais consciente de seus problemas, ao permitir que os estudantes adquiram saberes e reflitam sobre o papel que cada um tem no mundo.

A docência me trouxe vivências e reflexões muito importantes para minha vida profissional. A literatura sempre fez parte do meu cotidiano escolar como docente. Ela tem o poder humanizador, libertário, que é revelado a partir do encontro dialógico entre o leitor e o texto literário. Encontro esse que conduz o leitor ao conhecimento de diversas culturas em seus aspectos sociais e históricos, à liberação do imaginário, ao diálogo com diferentes textos e linguagens e a momentos de experiência estética. A minha relação com a literatura na docência passou a ser primordial desde que iniciei minha carreira como professora, há treze anos.

Durante esse período de treze anos, desempenhei a função de professora bibliotecária por um ano. Catalogava os livros, realizava os empréstimos e fazia atividades literárias no espaço da biblioteca escolar. Desenvolvi o projeto de “Leitura na biblioteca: venha visitar a cidade de Viseu”⁴. Esse projeto envolveu toda a comunidade escolar, desde a educação infantil ao ensino médio. Projeto que me trouxe bons frutos e muita aprendizagem. Foram momentos de maior visibilidade, acesso e

⁴ Viseu é uma cidade portuguesa pequenina e muito charmosa. Um dia pelas minhas “andanças encontrei um fragmento do texto de Cecília Meireles (mas nunca encontrei o livro). Segue o trecho: [...] de todas as bibliotecas infantis que tenho visto, a que me pareceu mais encantadora foi a da cidade de Viseu, em Portugal. [...]. É pequenina, conta com pequenos armários de alvenaria – mas está num recanto de jardim, jardim público onde se encontram, todas as tardes, as crianças, as borboletas, os pássaros e as flores [...], coberta pelo céu, banhada pelo sol, deixou-me uma impressão inesquecível. Toda a poesia do mundo se debruçava em cada linha de cada livro. Cecília Meireles. Esse era o sentido da biblioteca pra mim.

circulação de livros literários na escola e nas casas dos alunos. O projeto tinha como objetivo o incentivo à formação de leitores. Ao falar em acesso à literatura, me recorde de um trecho do Manifesto “Por um Brasil Literário” em que Bartolomeu Campos de Queirós diz que “possibilitar aos mais jovens acessos ao texto literário é garantir a presença de elementos – que inauguram a vida – como essenciais para o seu crescimento”. Não inaugurei minha vida com os textos literários, infelizmente, como disse, tive que crescer em condições adversas em que o contato com os livros era praticamente inexistente. Foi a escola que me permitiu a relação com os livros e essas condições adversas me deram forças para jamais desistir. Por isso, sempre quis um início diferente para meus alunos, sempre quis apresentar a eles a literatura para que pudessem criar, inventar, (re) inventar um novo sentido à vida. Mas para isso, sentia que precisava estudar mais, que o conhecimento poderia me auxiliar a desenvolver um trabalho mais significativo e competente.

Foi assim que o mestrado voltou a aparecer como perspectiva, mas agora renovado pelo interesse em contribuir com a minha prática como professora. Desse modo, decidi cursar uma disciplina isolada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), intitulada *Trajetórias de Formação de Leitores e de Professores*, ministrado pelo professor Hércules Tolêdo Corrêa e pela professora colaboradora Christine de Melo Ferreira. Nessa disciplina foram levantados alguns questionamentos entorno da perspectiva da formação do leitor e da trajetória dos leitores brasileiros. Durante as aulas pude constatar que no Brasil as pessoas “leem por obrigação”, sejam elas obrigações escolares ou obrigações sociais e que existe pouca relação autônoma com a leitura. As pesquisas evidenciam que existem muitos leitores do tipo “*Todo mundo leu e eu também tenho de ler*”. Isso seria uma leitura funcional e utilitária, sendo que essa forma de leitura possui causas das mais diversas. Foram pontuados os problemas das instituições de ensino, uma vez que grande parte delas não consegue utilizar a capacidade da leitura e, sobretudo a da literatura para incentivar o aluno a ser um leitor assíduo (Lajolo, 1986; Freire; 2003; Pinto, 2003). Nessa disciplina também foi ressaltada a importância do professor ser mediador no processo da formação do leitor.

Ao término da disciplina sai com mais indagações do que quando entrei. O que fazer diante da situação leitora do país? Como trabalhar com obras que não são incitadas pelas mídias? Como contribuir para que os alunos criem uma relação autônoma com a leitura? Como despertá-los para que sejam leitores (as) culturais?

Como trabalhar com a interação e com os multimeios? Quais práticas são mais ou menos adequadas para envolver os alunos com as leituras e leituras literárias? Foram surgindo várias questões que me levaram a refletir sobre a minha própria prática docente.

A partir desses questionamentos percebi que é preciso sempre buscar mais informações e leituras. Como diz Regina Zilberman (2008) para o professor formar alunos leitores, precisa ser, ele também, um leitor em constante formação. É que “Não se ensina o que não se sabe”. É preciso ter conhecimento sólido, comprometimento e envolvimento, para desempenhar um papel fundamental na formação leitora.

No ano seguinte participei do processo seletivo no programa de pós-graduação em Educação na mesma universidade na qual realizei a disciplina isolada na UFOP. Para o mestrado apresentei um projeto de pesquisa que culminou na minha dissertação intitulada “Letramento Literário e Bibliotecas Escolares: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto”. De um modo geral, acredito que a pesquisa tenha contribuído para o alargamento dos estudos sobre o letramento literário e usos de bibliotecas escolares em prol da formação do leitor literário. A investigação partiu de algumas questões mais gerais como: qual a importância das bibliotecas para as escolas de Ouro Preto? Como essas bibliotecas escolares funcionavam e eram organizadas? Qual papel elas desempenham na promoção da leitura e na formação de leitores? Que tipos de práticas de letramento literário ou culturais eram realizadas nesse espaço? Assim, delineamos um estudo que teve como objetivo geral identificar o uso das bibliotecas escolares para o letramento literário dos alunos de Ensino Fundamental da rede municipal de Ouro Preto. Dentre os principais resultados encontrados, destaco: 1) A constatação de que apenas 37% das escolas da Rede Municipal investigada que atendem ao ensino fundamental possuíam bibliotecas e que não existia uma política de bibliotecas ou de leitura no município. 2) A existência de uma nova concepção de biblioteca entre as professoras investigadas, pensada como um lugar de interação, movimento, divulgação de informações, cultura, lazer, entretenimento, invenção e circulação da informação. 3) A identificação de três tipos gerais de práticas de letramento literário empregadas pelas professoras em sala de aula: a) práticas de letramento literário com intuito de alfabetizar (fins utilitaristas e pedagógicos); b) práticas de letramento literário abordando questões ligadas a temas transversais (fins morais); c) práticas de letramento literário com a intenção do deleite e da fruição. 4) Nas duas escolas investigadas as bibliotecas, mesmo com as devidas limitações,

funcionavam como espaços destinados à realização de atividades de letramento literário e de estímulo à leitura. Ficou evidenciado que as bibliotecas são locais valorizados pelos docentes e nos quais as crianças gostavam de estar. Os principais usos da biblioteca para o letramento literário foram: a) horários específicos para o desenvolvimento de atividades para garantir que as crianças frequentassem a biblioteca e para que as professoras desenvolvessem práticas de letramento literário. b) Realização de eventos culturais envolvendo a leitura e leitura literária com forte participação das famílias.

Por fim, com esses resultados a pesquisa evidenciou que é preciso urgentemente inserir a biblioteca escolar na pauta das discussões sobre a melhoria do ensino e a formação de leitores na cidade investigada e no Brasil.

Terminado o mestrado, o desejo de continuar a busca por conhecimentos na área da leitura se ampliou. Cada vez mais sentia o anseio por aprimorar os meus conhecimentos para melhor desempenhar o meu papel como professora e pesquisadora. Foi assim que resolvi me inscrever na seleção de doutorado da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Inicialmente meu interesse era estudar o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e seus impactos nas práticas de letramento literário em prol a formação do leitor nas escolas em uma rede de educação municipal mineira. Contudo, a partir de minha participação nas atividades do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil “Maria Betty Coelho Silva” (CELLIJ), o projeto do doutorado foi se aprimorando e tomando outros rumos, mas, sem distanciar do meu objetivo principal que é entender e contribuir com os processos de formação do leitor.

Como integrante do grupo de pesquisa "Formação de professores e as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário" atuei durante 7 meses como colaboradora de um projeto de extensão financiado pelo Núcleo de Pesquisa da UNESP, intitulado “Práticas de Leitura para Educação Literária na Primeira Infância”. O projeto foi desenvolvido em duas creches municipais na cidade de Presidente Prudente/SP e teve como objetivos contribuir na formação leitora de crianças de até 5 anos de idade e proporcionar mediação literária com múltiplas ofertas de atividades e práticas de leitura literária como contação de histórias, leitura compartilhada, leitura dialogada, dentre outros modos de ler com livros de literatura infantil.

Os gestos embrionários⁵ de leitura foram explorados a partir da educação literária por meio do desenvolvimento de práticas de leitura, de oferta de livros infantis, de atividades de contação de histórias, de exposição da criança a diversas materialidades do livro, de estratégias de leitura e de atividades que foram oferecidas às crianças que poderiam ampliar suas vivências com livros e com a literatura no ambiente escolar.

Após o término do projeto vivenciado nas creches, surgiram vários questionamentos: Será que as práticas com leitura literária vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar poderiam ser vivenciadas em casa com seus familiares? As famílias poderiam ser boas mediadoras de leitura literária, leitura dialogada? E até que ponto seria possível desenvolver especialmente junto às famílias dos meios populares e pouco escolarizadas estratégias formativas que lhes permitissem desenvolver ou aprimorar as suas práticas a impactar o desenvolvimento leitor de seus filhos?

A família é a primeira estrutura social em que a criança se desenvolve e, é no seio dela, que a criança inicia a sua socialização. Se são os familiares as primeiras pessoas que se preocupam com a saúde dos filhos, que ensinam os primeiros passos, que ensinam as primeiras palavras, de que forma elas poderiam contribuir com a criação de ambientes favoráveis à leitura em contexto familiar? Nesse momento, me lembrava de minha própria experiência. Fui criada em um ambiente pobre com poucos recursos. Grande parte da minha infância foi marcada pela falta. No entanto, a falta foi compensada pelos sonhos visionários da minha mãe. Ela compartilhava conosco seu desejo de concluir os estudos, nos estimulava constantemente na busca pelo conhecimento, narrava suas histórias de infância, seus projetos de vida e criava contos para amenizar as privações que a vida nos impunha. Rememorar a minha infância me fez lembrar de um poema de Vinicius de Moraes que dizia assim:

“Infância:

Pobre mais linda,

Tão linda que mesmo longe,

Continua em mim ainda. ”

Voltei a pensar também em minha prática como professora. Refletindo sobre minha trajetória, pude rememorar o quanto as famílias sempre foram incorporadas à minha prática pedagógica. Como professora, sempre cultivei uma relação com as

⁵ Ver: Giroto; Souza (2010, 2015, 2016) e Modesto (2016, 2019).

famílias baseada na premissa de parceria e colaboração. Sempre acreditei que essa parceria deveria ser permeada por um tratamento ético, acolhimento caloroso, respeito mútuo e uma postura desprovida de julgamentos. Reconheço a importância da participação ativa e engajada das famílias no processo educacional, pois essa parceria fortalece não apenas o desenvolvimento da aprendizagem, mas também o bem-estar emocional e social das crianças. Acredito na construção de um ambiente que valoriza a diversidade, que promova a inclusão e fomente a confiança, possibilitando uma colaboração produtiva entre professores, alunos e suas famílias.

Foi assim que nasceu o desejo em continuar com os estudos voltados para a formação leitora com crianças, mas agora me dedicando a pensar na importante participação das famílias nesse processo. Estava certa de que toda a minha experiência pessoal e profissional me impulsionava a conhecer mais essa realidade. Nascia aí o desejo de transformar essa realidade social que são as interações familiares em torno da leitura e da escrita em um objeto de investigação. Passei a entrar em contato com a literatura sobre literacia familiar e descobri um campo de investigação bastante consolidado, com produções relevantes e significativas para a compreensão da formação leitora das crianças, mas que ainda se encontrava timidamente explorado em território brasileiro.

O desejo de colaborar com o crescimento da produção nacional sobre esse importante tema deu origem à presente tese. Tese que constitui o resultado de mais uma experiência por mim vivida no campo das relações entre literatura, família e formação leitora. Como todas as outras experiências aqui narradas, tratam-se de vivências construídas coletivamente. Trazem as marcas dos meus sonhos e dos sonhos de tantas outras pessoas que me ajudaram a acreditar na vida: familiares, amigos, professores, colegas de trabalho, etc. Por isso, ao concluir um trabalho que é resultado de um esforço de mais de quatro anos de estudo, preciso agradecer aqueles e aquelas que estiveram comigo nessa caminhada, que me ajudaram, que me incentivaram e que me fizeram acreditar que mais esse sonho poderia ser realizado.

É chegado o momento de reconhecer e agradecer! De reconhecer que qualquer conquista - por mais simples que seja - não é apenas um resultado pronto e acabado, mas é fruto de um longo processo por meio do qual ela se torna possível. Agradecer é uma forma de valorizar aqueles que estiveram comigo e reconhecer o valor do próprio título que espero receber após a defesa desta tese. Agradecer por essa conquista torna-se quase que uma obrigação moral. Especialmente quando me recordo de todos os esforços

que foram empreendidos para tornar essa conquista possível. Numa época em que as pessoas têm sido cada vez mais convencidas a buscarem soluções fáceis, rápidas, curtas, imediatistas, que minimizem os esforços, que poupem o tempo e evite o trabalho, optar por uma formação acadêmica sólida em uma Universidade de prestígio como é a UNESP é uma escolha que me engrandece.

A escolha foi feita no ano de 2019! Não sabia direito o que me aguardava. No começo me deparei com um cenário desafiador! Perguntava-me como conciliar as atividades profissionais, os estudos, a vida familiar e o lazer. Mas me mantive firme no meu propósito. Cursei disciplinas, escrevi textos, fiz trabalhos e provas, sem que tivesse a exata noção da dimensão do desafio que ainda me aguardava. Naquela ocasião, numa cidade nova, longe da minha casa, procurava me familiarizar com a nova rotina que se estabelecia. Tomei fôlego e comecei a minha caminhada. Primeiro passo e, a cada etapa vencida, um novo desafio se apresentava, cada um mais emocionante e desafiador que o outro. É como o maratonista que está começando a sua jornada, respira fundo olhando um ponto fixo à frente, sabendo de suas dificuldades, mas sempre com a fé de que deve alcançar o seu objetivo ao final.

Em meio às atividades, as conversas na sala de aula, fui conhecendo pessoas, interagindo, e um espírito de coletividade foi naturalmente sendo construído. E finalmente me tornei membra do grupo de CELLIJ. Que grupo, sensacional! Cada um de nós com a sua individualidade, mas com um espírito de grupo singular. Uma mistura tão perfeita e *suigeneris* que demonstra que o argumento sociológico de que “o todo é sempre muito mais do que a mera soma das partes” é mesmo verdadeiro.

Reconheço que uma conquista nunca é apenas o resultado de um esforço individual, mas o somatório de diversas influências e apoios que recebemos de pessoas e instituições.

Como disse, agradecer, dizer uma muito obrigada, é uma forma de reconhecer o apoio recebido e de engrandecer a nossa conquista, que, de tão grande e importante, não poderia ser fruto de um trabalho solitário.

Agradeço a Universidade Estadual Paulista - Campus Presidente Prudente- SP e ao Programa de Pós-Graduação em Educação por terem me acolhido tão bem. Por primarem por uma formação de qualidade, por me permitirem que fizesse parte de suas histórias e de toda a tradição e excelência no campo da educação brasileira e, ainda, pelas inúmeras oportunidades que me foram propiciadas. Sou, nesse aspecto, particularmente grata a essa universidade e ao Programa pela oportunidade de conhecer

a minha orientadora, a professora Dra. Renata Junqueira de Souza. Obrigada Prô, pela orientação sempre precisa, atenciosa e competente. Agradeço-lhe não só pela orientação, mas, especialmente, pelo contato sempre acolhedor, pelas lições de respeito, pela atenção, pelo cuidado e pela sua enorme paciência comigo e com meu trabalho e pelos ensinamentos que extrapolaram o ambiente acadêmico. Agradeço especialmente por todo o conhecimento construído ao seu lado e pelas oportunidades que esse doutorado gerou para a minha vida acadêmica e profissional.

Agradeço às famílias, às professoras, às crianças, aos funcionários e à coordenação da escola, na qual realizei a pesquisa, meus agradecimentos sinceros, pois sem a participação deles este trabalho não seria possível.

Agradeço à minha família que de diferentes formas, sempre esteve comigo. Em especial, ao Luciano, pela presença, carinho, incentivo, por acreditar em mim e compartilhar comigo a sua sabedoria.

À Sofia, a minha filha linda, meu coração.

Às professoras Dra. Cyntia Giroto, Dra. Cinthia Magda, Dra. Kenia Modesto, Dra. Marta Passos, por me presentear com a participação na banca examinadora deste doutorado. Agradeço, ainda, pelas valiosas contribuições durante a qualificação.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP, por todas as contribuições advindas das disciplinas cursadas.

Ao professor da Universidade Federal de Ouro Preto, Dr. Daniel Abud Seabra Matos, pelos aconselhamentos estatísticos que me tranquilizaram e me ajudaram a perceber os meus próprios limites em relação aos dados quantitativos desta tese.

As minhas amigas Ana Paula, Andreina, Beatriz, Gabrielly e Kenia, e Maria Paula, por compartilharem e vivenciarem comigo experiências únicas durante o meu doutorado.

À Thayná, pessoa especial que conheci no trajeto deste doutorado, considero minha amiga, que foi minha assistente de pesquisa e colaborada ao longo da elaboração desta tese, agradeço imensamente por todo o empenho, apoio e pelo incentivo. E as minhas meninas Ana e Nathália por me ajudarem com as tão sonhadas transcrições das entrevistas, meu muito obrigada.

1. INTRODUÇÃO

Aprender a ler e a escrever requer da criança a apropriação de um conjunto de normas e convenções. A escola certamente tem um papel muito importante para que isso ocorra, sendo por excelência a instituição que garante às nossas crianças essa importante conquista social. Contudo, se durante muito tempo se acreditou que o contato com a leitura e a escrita só ocorria de fato no início da escolarização formal, hoje as pesquisas apontam que o percurso escolar das crianças é condicionado pelas experiências e as oportunidades de relação com a leitura e a escrita que ocorrem mesmo antes da entrada no seu primeiro ano de escolarização (Alves, 2015; Ferreiro; Teberosky, 1986; Martins, Albuquerque, Salvador; Silva, 2015; Mata, 2006; Pacheco, 2012; Sénéchal, 2006; Soares, 2012; Viana, 2007).

Inúmeras pesquisas, como as citadas acima, têm mostrado que as crianças, desde cedo, antes mesmo de ingressarem na escola, tentam compreender as diversas características do sistema de escrita, podendo desenvolver conhecimentos sobre aspectos diversificados da leitura e da escrita e sobre as suas funções. Esses conhecimentos permitem, por exemplo, que as crianças diferenciam o código escrito (alfabeto) dos códigos numéricos, até mesmo desenvolvendo hipóteses sobre as regras e normas que estão subjacentes à organização da escrita (Ferreiro, 1992; Ferreiro, Teberosky, 1986; Goodman, 1995; Mata, 2006a, 2008b).

Esses estudiosos demonstram que o processo inaugural com a leitura e a escrita costuma ocorrer de uma forma natural, quando as crianças são expostas a situações que oportunizam a elas manipular, interagir, explorar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades. (Teale; Sulzby, 1989, 1995; Mata, 2006, 2008a; Sénéchal, LeFevre; Smith-Chant; Colton, 2001). Isso pode ocorrer mesmo em situações puramente lúdicas e informais que contenham usos específicos e funcionais da linguagem escrita (Mata, 2008a). Portanto, muitas dessas oportunidades ocorrem naturalmente no dia a dia das crianças, em atividades das rotinas cotidianas que podem passar despercebidas, pois fazem parte da sua vida e de sua realidade sociocultural.

No campo acadêmico, esse conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes mesmo da alfabetização

formal tem sido designado por diferentes pesquisadores como Literacia⁶ Emergente (Teale; Sulzby, 1989, 1995; Mata, 2006, 2008a; Sénéchal; LeFevre; Smith-Chant; Colton, 2001). De acordo com Teale e Sulzby (1989) a literacia emergente designa as competências, os conhecimentos e as atitudes que precedem as formas convencionais de ler e escrever. Ela inclui, por exemplo, a escrita rudimentar em que a criança faz tentativas de representação da escrita, mesmo não conhecendo as letras; experiências de escrita por meio de desenhos, leitura de imagens de uma história familiar, que, no caso específico seria considerada uma leitura não convencional. Esses exemplos são considerados um processo inicial de descoberta e apreensão da linguagem escrita, no qual a criança desempenha um papel ativo (Teale; Sulzby, 1989, 1995).

Mas qual a relevância dessa literacia emergente? De um modo geral, as investigações têm evidenciado que a aquisição desses conhecimentos precoces desempenha um papel importante durante a aprendizagem formal da linguagem escrita no processo de alfabetização das crianças pelas escolas (Alves Martins, 1966; Ferreiro, 1988b; Mata, 2002, 2006). Tais evidências, têm fomentado entre os pesquisadores a busca por compreender em quais contextos a literacia emergente tende a ser desenvolvida. Mata (2012), por exemplo, salienta que a literacia emergente pode ser desenvolvida nos diferentes ambientes em que a criança vive, desde que exista neles um uso constante da leitura e da escrita. Dentre esses contextos, o ambiente familiar tem ocupado um lugar de destaque nas investigações por ser aquele em que a criança tende a passar a maior parte de seu tempo e a construir laços sociais. Nesse sentido, a família tem sido considerada por muitos pesquisadores como um dos principais ambientes nos quais esse conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes precoces que compõem a literacia emergente podem ser desenvolvidas (Hannon; James, 1990; Taylor, 1995; Lahire, 1997; Teale, 1989; Mata, 2002, 2006; Homer, 2008; Morrow, 1995).

Tal constatação tem levado os estudiosos a realizarem pesquisas que objetivam identificar e analisar o desenvolvimento da literacia emergente no âmbito familiar, empreendimento que deu origem a um campo específico de investigação denominado literacia familiar (Taylor, 1983; Cruz, 2011; Hood *et. al.*, 2008; LeFevre; Sénéchal,

⁶ Literacia é um termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a literacy do inglês. Como procuraremos demonstrar, no Brasil, existe uma tradição do uso do termo letramento como tradução da palavra inglesa *literacy* (Soares, 1998). Nesta tese, optamos pela tradução portuguesa e a utilização dos termos literacia e literacia familiar, conforme procuraremos justificar no capítulo 1.

1999; Morrow, 1995; Morrow *et al.*, 1994; Saracho, 2000, 2002, 2007; Mata, 2022; Sénéchal; LeFevre, Thomas; Daley, 1998; Teale; Sulzby, 1986).

A literacia familiar descreve o modo como os pais usam a literacia nas suas rotinas diárias, nas atividades que desenvolvem junto aos filhos, e na forma como favorecem o contato e a acessibilidade aos diversos suportes e materiais de escrita (Teale; Sulzby, 1989, 1995; Mata, 2006). Em sua maioria, essas práticas são realizadas de modo intuitivo e não intencional. No estágio atual de desenvolvimento dos estudos é possível afirmar que essas práticas costumam ser bastante diversificadas, não sendo possível pensar as famílias de uma forma homogênea. Desse modo, como lembra Pacheco (2012)⁷, as investigações têm revelado uma ampla diversidade das práticas de literacia familiar.

Dada essa diversidade das práticas de literacia, alguns pesquisadores têm buscado não somente identificá-las e caracterizá-las, mas também classificá-las em algumas categorias de modo a compreender as suas variedades.

Mata e Pacheco (2012), por exemplo, categorizaram as práticas de literacia familiar em quatro tipologias: 1) práticas do dia a dia, que são realizadas no quotidiano das famílias como a leitura e escrita de cartas, bilhetes, recados, rótulos de embalagens, etc.; 2) práticas de entretenimento, como fazer palavras cruzadas, fazer sopa de letras, ler revistas ou jornais; 3) práticas de treino como ajudar o filho a ler ou identificar letras, auxiliar ou ensinar o filho a escrever letras, ensinar o filho a escrever o nome, etc. e 4) práticas de leitura de histórias, como ler ou escrever histórias com o filho. Em que pese a multiplicidade de práticas categorizadas em diferentes estudos, vale ressaltar que, conforme nos lembra Mata (2004, p.96), “uma prática específica tem assumido um papel de realce, não só pela sua frequência nalguns ambientes familiares, como também pelo caráter positivo e mesmo lúdico que assume: a leitura de histórias (Hannon; Weinberg, 1994; Mata, 1991B; Weinberg, 1998; Wells, 1988, 1991).” Dada a grande relevância da leitura de história como uma prática de literacia familiar, ela receberá uma atenção especial na construção dos objetivos desta tese.

Uma constatação bastante presente em diversos estudos é a de que é possível identificar relações entre as práticas de literacia desenvolvidas pelas famílias e o meio socioeconômico em que elas vivem. (Anderson *et al.*, 2010; Fundação Aga Khan, 2017; Hannon *et al.*, 2020; Jordan; Snow; Porche, 2000; Soliman, 2018; St. Pierre; Ricciuti;

⁷ Uma discussão detalhada dessas práticas será realizada no capítulo teórico desta tese.

Rimdzius, 2005). Dessa forma, nos meios socioeconômicos menos favorecidos os níveis de literacia são ainda muito baixos, uma vez que as experiências literárias a que as crianças têm acesso são geralmente de menor qualidade, comparadas aquelas desenvolvidas por famílias de meios socioeconômicos mais elevadas (Alves, 2015; Pacheco, 2012). Tal verificação leva-nos a afirmar que os familiares de crianças dos meios populares estariam numa situação de desvantagem no que tange ao desenvolvimento das práticas de literacia emergente, consideradas fundamentais para o bom desempenho escolar das crianças no campo da leitura e da escrita.

Essa descoberta de fortes evidências de uma relação entre a literacia familiar e o desenvolvimento da literacia emergente, tem estimulado em todo o mundo o desenvolvimento de vários programas de literacia familiar com o objetivo de preparar os pais para o desenvolvimento de práticas de literacia junto aos seus filhos. Esses programas tendem a reconhecer que práticas familiares quando orientadas e organizadas de uma forma mais intencional podem auxiliar as crianças a adquirir habilidades básicas necessárias ao aprendizado e sucesso na fase da alfabetização. Portanto, partem da ideia de que programas de literacia familiar são um poderoso suporte para os pais com poucas habilidades, mostrando que eles que podem auxiliar os seus filhos a tornarem-se mais confiantes e preparados para a aprendizagem da leitura e escrita⁸.

No Brasil, a temática da literacia familiar foi especialmente inserida no meio educacional num contexto de implementação de políticas públicas na área de alfabetização conduzidas em um governo com traços visivelmente autoritários e que buscava instituir uma nova Política Nacional de Alfabetização (PNA). Como parte desse projeto, a temática da literacia familiar foi introduzida no campo educacional brasileiro por meio do programa “Conta pra Mim – Guia de literacia familiar”, conduzido pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovado pela portaria nº 421, de 23 de abril de 2020 (Brasil, 2020). O Programa disponibilizou um Guia para as famílias e uma série de vídeos, com orientações e sugestões de estratégias de Literacia Familiar. O Programa “Conta pra Mim” teve como destinação as famílias brasileiras, com especial prioridade às famílias em condição de vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2019a). Esse programa constituiu-se como um dos “braços” da Política Nacional de Alfabetização, no que tange ao propósito de alfabetização por parte das famílias. Ou seja, o objetivo do programa foi orientar, promover e estimular a Literacia Familiar,

⁸ Faremos um breve esboço das críticas endereçadas a esses programas bem como das avaliações de suas eficácias no capítulo 1 desta tese.

seguindo os rumos apontados pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) que, do mesmo modo, foi elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf).

De acordo com os documentos referentes ao Programa (2019), ele objetivava conscientizar a sociedade brasileira sobre a importância da leitura no ambiente familiar, oferecer orientações sobre como as famílias podem estabelecer as práticas de literacia familiar, incentivar o hábito de leitura, encorajar os pais a participarem da vida escolar dos filhos, contribuir com a aprendizagem de literacia e de numeracia no decorrer de toda a trajetória educacional, estimular a promoção e a divulgação das práticas de literacia familiar em escolas e sistemas de ensino e incentivar a divulgação de informações sobre o tema (Brasil, 2020a).

Entretanto, conforme salientam Goulart, Mazieiro e Cabral (2021) ao efetuarem uma análise do Programa, desde a sua criação, o “Conta pra Mim”, recebeu várias críticas por parte de pesquisadores da área da educação brasileira, tendo em vista principalmente problemas teóricos e práticos no seu processo de implementação como política pública (Frade, 2019; Micarello, 2019; Bunzen, 2019; Morais, 2019; Mortatti, 2019; Ramalhete, 2020 e Valente, 2021.).

Algumas dessas críticas ao Programa recaem sobre a própria compreensão do termo “literacia”. Como destacam as autoras, naquele momento, houve um desaparecimento nas políticas conduzidas pelo MEC do conceito letramento já instituído e bastante difundido em pesquisas e estudos acadêmico-científicos em âmbito nacional e internacional, apresentando-se o termo literacia com o objetivo de passar a ideia de que se trataria de uma expressão nova e desconhecida no Brasil (Pinto, 2002). Já em relação à literacia familiar a principal crítica diz respeito à compreensão dos pesquisadores de que o Programa se trata de uma “política pública que corrói, esmorece e minimiza o papel da escola na mediação e atribui às famílias a responsabilidade por um determinado tipo de leitura” (Ramalhete, 2020, p. 161). Goulart, Mazieiro e Cabral (2021) sinalizam uma forte preocupação com o fato de o Programa poder estar servindo de munição a movimentos como o *homeschooling* (educação domiciliar) que rechaçam a relevância histórico-cultural da escola e da mediação docente. Vale destacar que as práticas de educação domiciliar foram defendidas pelo governo de Jair Messias Bolsonaro,⁹ como uma possibilidade de oferta educacional.

⁹ Mandato presidencial realizado no período de 1 de janeiro de 2019 a 01 de janeiro de 2023.

O programa também recebeu críticas em relação à sua compreensão de literatura e ao modo como as narrativas foram adaptadas para compor as obras disponibilizadas. Nesse sentido, as críticas ao programa recaíram sobre aspectos diversos como a adaptação dos textos, a negação da bibliodiversidade, a disponibilização de livros com formatos idênticos e com a mesma proposta de ilustração, livros com adaptações restritas de narrativas clássicas e com linguagem empobrecida. Além disso, foi bastante criticado o fato de as adaptações priorizarem aspectos moralizantes em detrimento dos aspectos literários e estéticos.

Por fim, é preciso ressaltar que a implantação do Programa "Conta pra Mim" (2019) foi realizada num contexto político em que chegava ao poder um governo de extrema direita, com fortes características autoritárias, que trouxe para as pautas políticas da educação um forte negacionismo científico, uma desvalorização constante das universidades públicas e concepções ultrapassadas, preconceituosas e excludentes de educação. O programa acabaria por desconsiderar o vasto conhecimento acumulado por pesquisas sobre a literatura infantil e a formação de leitores, experiências sobre leitura e infâncias e a intensa criação e produção editorial brasileiras, que contam com reconhecimento e prêmios nacionais e internacionais.

Contudo, é preciso considerar que em um nível internacional, as investigações têm confirmado “que os programas de literacia familiar são eficazes, quer na melhoria das competências das crianças, quer na melhoria das competências de apoio parental”, mesmo que seja fundamental que se leve em conta as diversas críticas que possam ser realizadas a eles (Graça, 2021, p. 10)¹⁰.

Assim, em que pesem todas as ponderações acima realizadas, é preciso reconhecer que os estudos sobre a literacia familiar constituem um campo de pesquisa com longa tradição e com resultados fecundos para a compreensão da relevância das práticas de literacia no ambiente familiar para o aprendizado da leitura e da escrita das crianças. De fato, trata-se, ainda, de um campo de investigação ainda pouco explorado no contexto brasileiro e que merece ser alargado por pesquisas sistemáticas que procurem superar problemas, equívocos e limitações já identificadas em outros países. Tudo indica que, especialmente em um país tão marcado por fortes desigualdades sociais como o Brasil, as práticas de literacia desenvolvidas nas famílias tendem a se constituir como mais um elemento a explicar as enormes desigualdades escolares que se observam entre as crianças de diferentes meios sociais já nos primeiros anos de seus

¹⁰ Trataremos dessas críticas e das avaliações da eficácia desses programas no capítulo 1.

processos de escolarização. Como lembra Lahire (1997), se a escola é um universo de cultura escrita, “a familiaridade com a leitura, particularmente, pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande importância para o ‘sucesso’ escolar [...]” (Lahire, 1997, p. 20). É nesse sentido que, conforme afirma o autor, por exemplo, a leitura em voz alta de narrativas escritas, combinada com a discussão dessas narrativas com as crianças pelas famílias tem sido considerada uma das práticas que tende a estar em correlação extrema com o sucesso escolar. Como afirma o autor:

Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas e lidas por seus pais, ela capitaliza — na relação afetiva com seus pais — estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção de escrita”. Assim, o texto escrito, o livro, para criança, faz parte dos instrumentos, das ferramentas cotidianas através das quais recebe o afeto de seus pais. Isso significa que, para ela, o afeto e os livros não são duas coisas separadas, mas estão associadas (Lahire, 1997, p. 20).

Foi tendo em vista esse cenário, que esta pesquisa buscou contribuir para o alargamento dos estudos sobre a formação leitora na primeira infância e mais especificamente sobre a literacia familiar no território brasileiro. Como demonstra uma ampla literatura, são muitas as evidências empíricas de que famílias que utilizam de literacia com as crianças, propiciam a elas uma maior possibilidade de terem sucesso no âmbito escolar e de se tornarem leitoras. Contudo, nem todas as famílias possuem as condições para desenvolver essas práticas com seus filhos. Essas condições e o nível de consciência sobre a importância dessas práticas estão significativamente relacionadas às características socioculturais das famílias. Mas, como Lahire (1997), acreditamos que as famílias dos meios populares não constituem um grupo homogêneo se distinguindo bastante entre si do ponto de vista de sua relação com a leitura e a escrita. Daí que se torna relevante conhecer as diferenças que marcam essas famílias em termos do desenvolvimento de práticas de literacia familiar. Quais tipos de práticas de literacia elas desenvolveriam e com qual frequência? Como as famílias realizam práticas de leitura e escrita com seus filhos? As práticas são desenvolvidas com intencionalidade? Quais são as mais significativas? Como a leitura de histórias faz parte do cotidiano dessas famílias? Que características distinguem as famílias com altas e baixas frequências no desenvolvimento de práticas de literacia?

Frente a esses e outros questionamentos é que nos propusemos a contribuir com o debate acerca da literacia familiar no Brasil por meio do desenvolvimento desta pesquisa que teve como objetivo geral identificar e analisar as práticas de literacia

familiar presentes em famílias dos setores populares com filhos matriculados na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental numa escola de um município do interior de Minas Gerais.

Nossos objetivos específicos foram:

- Identificar, caracterizar e medir a frequência das práticas de literacia familiar presentes nas famílias participantes do estudo, com destaque para aquelas relacionadas à leitura de histórias.
- Verificar possíveis relações entre as práticas de literacia familiar e variáveis como: cor ou raça dos pais ou responsáveis, grau de escolaridade dos pais ou responsáveis, profissão dos pais ou responsáveis e renda das famílias.
- Analisar qualitativamente o modo como as famílias desenvolvem as práticas de literacia em seus cotidianos, procurando apreender em que medida essas práticas se relacionam aos seguintes aspectos: condições gerais de vida, rotina das famílias, relações das famílias com a escolarização e o futuro dos filhos e relações objetivas e subjetivas das famílias com a leitura e escrita.
- Analisar o modo como os pais percebem e avaliam o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita na escola das crianças.

Tendo em vista esses objetivos, esta tese encontra-se dividida em cinco partes, além desta introdução. No capítulo 1, intitulado **Um gentil carrossel: definições para a construção do objeto de estudo**, apresentamos e discutimos diversos aspectos da literatura acadêmica sobre a temática da literacia familiar com vista a problematizar e delimitar o objeto de estudo deste trabalho. São apresentadas as bases teóricas que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, especialmente no que tange à definição do objeto de pesquisa, a elaboração dos instrumentos de pesquisa e à análise dos dados coletados. O capítulo 2, intitulado **Roda, roda, roda: apresentação do percurso metodológico da pesquisa**, é dedicado à apresentação do percurso metodológico da

pesquisa, ou seja, o modo como a pesquisa foi realizada: a perspectiva metodológica, o campo de pesquisa, os sujeitos investigados, os instrumentos de coleta de dados e os modos de análise dos dados. No capítulo 3, intitulado **Dando mel: as primeiras aproximações com as práticas das famílias**, efetuamos uma primeira aproximação em relação a análise das práticas de literacia das 81 famílias investigadas, por meio da análise dos dados provenientes da aplicação do Questionário sobre Práticas de Literacia Familiar (QPLF)¹¹. O capítulo 4, intitulado **Dando flor: as famílias de baixo e alto nível de literacia de literacia familiar**, é dedicado ao aprofundamento das análises sobre as práticas de literacia das famílias investigadas, dessa vez tendo por base os dados provenientes das entrevistas realizadas com 16 famílias, cujos resultados do questionário evidenciaram níveis de desenvolvimento de práticas de literacia bastante distintos. Por fim, **Gira, gira, gira, girassol: conclusões iniciais um convite para entrar na roda**, apresentamos os principais resultados do trabalho, destacando os limites da investigação e as suas possíveis contribuições para o campo acadêmico e para o desenvolvimento de políticas educativas.

¹¹ O desenvolvimento deste instrumento será apresentado no capítulo 2.

CAPÍTULO 1 – UM GENTIL CARROSSEL: DEFINIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O objetivo deste capítulo é discutir e apresentar aspectos da literatura acadêmica sobre a temática da literacia familiar, com vista a problematizar e delimitar o nosso objeto de estudo. Com isso, pretendemos apresentar aos leitores, os autores, temas, conceitos e discussões fundamentais para a elaboração da pesquisa empírica que realizamos e deu origem a esta tese. Pesquisa que teve por objetivo a investigação das práticas de literacia de famílias dos setores populares com filhos matriculados na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola de um município do interior de Minas Gerais.

Aqui apresentaremos as bases teóricas que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, especialmente no que tange à definição do objeto de pesquisa, a elaboração dos instrumentos de pesquisa e à análise dos dados coletados. Procuramos fazê-lo de modo a situar as principais discussões presentes nesse campo, tendo em vista especialmente o caráter incipiente da temática em território brasileiro. Contudo, procuramos evitar, sempre que possível, a realização de apresentações ou análises demasiadamente prolongadas e pormenorizadas, uma vez que esse trabalho relevante de mapeamento do campo de pesquisa em nível internacional já foi devidamente realizado por outros pesquisadores (Taylor, 1983,1995; Paratoree; Tracey, 1994; Teale, 1989; Mata, 1999, 2002, 2006, 2012, 2018; Hannon; James, 1990; Morrow, 1995; Lahire, 1997; Homer, 2008; Pacheco,2012; Cruz,2014).

Assim, tendo em vista os propósitos acima elencados, o capítulo está organizado a partir da discussão dos seguintes temas: os conceitos de *literacy*, letramento e literacia; contextualização das relações entre literacia e literacia emergente; conceito de literacia familiar; caracterização e categorização das práticas de literacia familiar; relação entre as práticas de literacia familiar e as características socioculturais das famílias e literacia familiar e os papéis da família e da escola.

1.1 *Literacy*, letramento e literacia

Literacy, letramento e literacia são termos que vêm sendo amplamente empregados na literatura educacional para discutir o uso da leitura e escrita nos diferentes contextos sociais. *Literacy* é um conceito originalmente utilizado em países de língua inglesa, especialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, letramento é a tradução desse conceito feita em território brasileiro e literacia é a versão portuguesa de *literacy*. Parafraseando Marcuschi (2001, p. 24-25), poderíamos dizer que *Literacy*, letramento e literacia parecem ter hoje em dia tantos sentidos quantas são as pessoas que tentam definir essas expressões.

Em razão disso, Pinto (2002) nos convida a pensar esses três conceitos e os seus significados a partir do questionamento dos motivos que levaram os conceitos de literacia (Portugal) e de letramento (Brasil) terem surgido de um modo tão tardio nesses países, quando o termo inglês *literacy* já vinha sendo empregado em países como os Estados Unidos e a Inglaterra pelo menos desde o final do século XIX.

Segundo Pinto (2002), essa discrepância temporal na ocorrência dos termos em português e inglês deve-se especialmente às vivências distintas de questões relacionadas ao uso social da língua escrita em países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Para a autora, nas sociedades mais complexas, com meios de produção diversificados, com forte desenvolvimento do comércio, da indústria e da agricultura, com mudanças cada vez mais significativas nos meios e formas de comunicação e um acesso mais massivo à escolarização, a escrita passou a ser bem mais que uma mera tecnologia, “ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou nas zonas rurais (Pinto, 2002, p. 99). Desse modo, em algumas sociedades desenvolvidas de língua inglesa, as novas demandas de uso social da língua exigiram uma nova palavra para designá-las.

Como diz Soares (2006, p. 29) “uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra”. Isso ocorreu porque a mera capacidade de usar a tecnologia da leitura e da escrita já se encontrava amplamente disseminada entre a população desses países desenvolvidos e o seu domínio já não distinguia os sujeitos, pois a imensa maioria da população já se encontrava alfabetizada, ou seja, dominava as ferramentas básicas que lhes permitiam codificar e decodificar a escrita. Assim, nessas sociedades, tornou-se necessário diagnosticar níveis de competência de leitura e escrita e não somente a mera capacidade de usar a tecnologia da leitura e da escrita. Como lembra

Soares (1998), nesse contexto, tornou-se preciso “identificar a prática real das habilidades de leitura e de escrita e a natureza e a frequência de usos sociais dessas habilidades” (p. 105). Quando nos países desenvolvidos passou-se a utilizar o termo *literacy* o que estava em causa era observar/avaliar o modo como os indivíduos faziam o uso de “informações impressas e escritas para inserirem-se na sociedade para atingirem suas metas pessoais e desenvolverem seu conhecimento e potencial” Soares, 1998, p. 109).

O contrário ocorreu nos países em desenvolvimento como Brasil e Portugal. Nesses países, a necessidade de um vocábulo como *literacy* ocorreu de forma tardia, já que devido ao grau de desenvolvimento desses países grande parte das suas populações ainda não havia atingido o nível básico de leitura e escrita. Portanto, não havia a necessidade de um novo termo que funcionasse como uma categoria que distinguisse os indivíduos em termos de habilidades de leitura e de escrita. Somente aos poucos que as mudanças ocorridas nessas sociedades irão suscitar o uso de termos que descrevam essa nova realidade associada ao uso social da leitura e da escrita¹².

Em que pese a complexidade semântica e os riscos de confusões envolvendo o uso de termos que buscam traduzir o conceito de *literacy*, alguns elementos básicos presentes nas definições desses termos em diferentes países indicam que eles compartilham significados bastante próximos. Pinto (2002), nos aponta alguns desses elementos, cabendo aqui destacar quatro deles: a) esses conceitos devem ser entendidos como sendo bem mais que a mera tecnologia que permite codificar e decodificar a escrita; b) devem ser pensados como um *continuum*, ou seja, não será possível admitir-se dicotomias do tipo letrado e não letrado, uma vez que também não é possível separar o fenômeno do letramento e o processo de escolarização, que tende a estar ligado à alfabetização. Isso significa que em sociedades fortemente marcadas pela cultura escrita, mesmo as pessoas que não passaram por um processo formal de alfabetização, vivenciam experiências sociais de uso da leitura e da escrita; c) devem ser pensados em termos de grau, portanto do ponto de vista de um processo mais amplo que envolve mas não se limita ao domínio do código escrito. Em sociedades modernas fortemente industrializadas é pouco provável que existam pessoas com um “grau zero”

¹² Não se descarta obviamente que outros fatores possam ter interferido nesse surgimento tardio de termos como literacia em Portugal e letramento no Brasil, quando o conceito de *literacy* já se encontrava desenvolvido em países de língua inglesa desde o século XIX. Aqui também não se descarta a força do uso da expressão *literacy* por organismos internacionais que lidam com a educação como fator indutor e promotor do uso desse conceito nas diversas sociedades.

de literacia/letramento, ou seja, com ausência de literacia/letramento. Nesse sentido, seria mais prudente falarmos em graus ou níveis de literacia/letramento; d) devemos considerar uma dimensão social e individual. Em sua dimensão social esses conceitos não precisam ser vistos como instrumento, mas como “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsável por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (Soares, 1998, p. 74-75). Em sua dimensão individual, os conceitos deverão dar ênfase à leitura como tecnologia, como “conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos (Soares, 1998, p. 68).

Por tudo isso, nos parece plausível afirmar que em Portugal, utiliza-se geralmente o conceito literacia incorporando as mesmas concepções empregadas por Magda Soares, que é a precursora no Brasil dos estudos que se utilizam do conceito de letramento. Contudo, inexistente no Brasil um campo de estudo específico sobre a chamada “*family literacy*” que constitui o objeto de pesquisa desta tese. As poucas investigações já realizadas e publicadas a que tivemos acesso, acabaram optando por empregar a terminologia portuguesa literacia familiar, até mesmo em função de se inspirarem em trabalhos desenvolvidos em países como os Estados Unidos, a Inglaterra e Portugal. Daí que, no âmbito desta tese, optamos pela utilização do conceito “literacia familiar”, tal como vem sendo empregado em Portugal, não efetuando a tradução mais comum em solo brasileiro do termo *literacy* por letramento, o que nos conduziria à utilização da expressão menos comum “letramento familiar”. Essa opção foi realizada devido a um conjunto de motivos. Em primeiro lugar, porque os estudos empregando o conceito de literacia familiar constituem um campo de pesquisa já com longa tradição e com resultados fecundos para a compreensão da relevância das práticas de literacia familiar para o aprendizado da leitura e da escrita das crianças, especialmente em países de língua inglesa e em Portugal. Em segundo lugar, nesta tese dialogamos especialmente com a tradição portuguesa de estudos sobre a literacia familiar, que nos inspirou não somente de um ponto de vista teórico, mas também nos serviu de base para a elaboração dos nossos instrumentos de pesquisa. Em terceiro lugar, porque esse constitui um campo de investigação ainda pouco explorado no contexto brasileiro e que merece ser alargado por pesquisas sistemáticas que procurem superar problemas, equívocos e limitações já identificadas em outros países e mesmo em iniciativas de

implementação de práticas pedagógicas como a nossa recente experiência com o programa “Conta pra Mim” (MEC, 2019). Por fim, é preciso enfatizar que compreendemos a literacia familiar sob a mesma perspectiva do letramento desenvolvida por Magda Soares (2008), para a qual o letramento pode ser entendido como consequência da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, ou seja, o *estado* ou a *condição* que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Nesse sentido, implica que o letramento confere ao indivíduo, circunstâncias de inserção no mundo letrado que ultrapassam a simples prática de leitura e escrita.

Indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada. (Soares, 2008, p.146).

Em outras palavras, o letramento é uma concepção que abrange não apenas a compreensão do que ocorre nas instituições educacionais, mas também as práticas sociais presentes nas comunidades, nas famílias, no ambiente de trabalho, nas religiões, nos meios de comunicação impressos e digitais, entre outras agências sociais.

Contudo, estamos cientes de que a opção pelo uso de termos e conceitos nem sempre deriva apenas de uma seleção pragmática, apoiada meramente em motivos acadêmicos e científicos. Tais opções podem carregar consigo intencionalidades ideológicas, morais e políticas das mais diversas. Como vimos recentemente, o uso dos termos literacia e literacia familiar no Brasil passou a ocorrer especialmente num contexto de implementação de políticas na área de alfabetização conduzidas em um governo com traços visivelmente autoritários. No ano de 2019, o Ministério da Educação (MEC), sob o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, lançou uma cartilha com orientações para que prefeitos e governadores implementassem a Política Nacional de Alfabetização (PNA). A PNA foi instituída por meio do Decreto nº 9.765/19 da Presidência da República e tinha entre os seus objetivos o cumprimento da meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE): alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. No entanto, o decreto orientava que deveria haver um esforço extra para a conclusão do ensino da leitura já no primeiro

ano do ensino fundamental, diferentemente do que é proposto no Plano Nacional de Educação (PNE). A política também priorizava um método de ensino que preconiza a instrução fônica, sendo alvo de fortes críticas por parte de pesquisadores e educadores. Maria Alice Junqueira (2019), por exemplo, em entrevista cedida ao Cenpec¹³ ressalta que

[...] O lançamento da Cartilha da Política Nacional de Alfabetização pegou de surpresa profissionais da educação que trabalham com a alfabetização e o letramento, de um modo mais amplo e sem foco em apenas um método de ensino. A proposta chegou, já concluída, e foi anunciada sem ter havido anteriormente, consulta ou discussão com as universidades e com os educadores.

Nessa “nova” política de alfabetização proposta pelo governo Bolsonaro, a palavra letramento, amplamente utilizada no contexto acadêmico e educacional brasileiro desde a década de 1980, especialmente a partir dos estudos clássicos de Magda Soares (1998), Leda Verdiani Tfouni (1988), Ângela Kleiman (1995), Mary Kato (1986), Roxane Rojo (2009), Maria do Rosário Mortatti (2004), entre outros pesquisadores, sequer aparece nos documentos oficiais. Muitos autores viram nisso uma tentativa evidente de apagamento da palavra letramento nos documentos oficiais e nas políticas conduzidas pelo MEC naquele momento. No lugar do termo letramento, a PNA utiliza os termos “literacia” e “literacia familiar”, empregadas em Portugal, uma vez que se acreditava com isso estar trazendo para o país “uma política de alfabetização eficaz, baseada em evidências científicas, ou seja, na ciência cognitiva da leitura, que foi a base para experiências bem-sucedidas em diversos países” como os Estados Unidos, a Inglaterra, a França e Portugal¹⁴. Autores como Clécio Bunzen (2019), interpretam essa “nova” política como uma tentativa de obscurecer as valiosas contribuições pedagógicas provenientes dos estudos sobre letramento no Brasil. Interpretação que nos parece particularmente factível na medida em que a gestão da educação durante o governo Bolsonaro foi sabidamente marcada ideologicamente por uma espécie de cruzada contra tudo e todos que pudessem representar um ideal de educação progressista. Os ataques frequentes à figura do educador Paulo Freire

¹³<https://www.cenpec.org.br/tematicas/educadoras-comentam-cartilha-do-programa-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em: 09/09/2023.

¹⁴ Ministério da Educação. MEC avança na criação da Política Nacional de Alfabetização, uma das metas do governo. Sexta-feira, 15 de março de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/33711-reportagem-especial/74221-mec-avanca-na-criacao-da-politica-nacional-de-alfabetizacao-uma-das-metas-do-governo-2>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

constituiu a face mais visível desse tipo de posicionamento ideológico (Lima, M. J. D. de. *et al.*, 2021).

Diante de tudo isso, é preciso reforçar as razões essencialmente acadêmicas da opção pelo uso dos termos *literacia* e *literacia familiar* no âmbito desta tese, conforme procuramos argumentar anteriormente.

Justificada a nossa opção conceitual, na próxima seção, apresentaremos uma breve discussão sobre a relação entre os conceitos de *literacia*, *literacia emergente* e *literacia familiar*.

1.2 Literacia e literacia emergente: uma breve contextualização

De acordo com Mata (2006), o surgimento do termo *literacia* ocorre em resposta à exigência de se “denominar um conceito decorrente de uma nova forma de encarar e valorizar a vertente funcional e utilitária da linguagem escrita” (p. 16). Com a evolução das pesquisas descobriu-se que há uma diferença significativa na compreensão da *literacia* quando comparada à alfabetização. Mesmo que suas conexões sejam estreitas, elas não se misturam no que tange à abordagem metodológica subjacente e à proposta de trabalho.

De acordo com Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996), para os responsáveis pelo primeiro estudo de avaliação direta das habilidades de leitura, de escrita e de cálculo da população adulta em Portugal, por meio do Estudo Nacional de Literacia (ENL), em 1995, alfabetizar implica ensinar e aprender, enquanto a *literacia* envolve a capacidade de aplicar essas habilidades (que foram ensinadas e aprendidas) em leitura, escrita e cálculo em contextos sociais. Daí que o uso do conceito de *literacia* vai além das divisões simplistas entre “analfabetismo” e “alfabetização”, uma vez ao se falar em *literacia* não é suficiente conhecer apenas o nível educacional de uma pessoa, sendo necessário compreender as suas habilidades reais na utilização da informação escrita.

A *literacia* possui um sentido mais amplo, englobando a habilidade de usar a língua escrita, indo muito além da simples capacidade de decodificação, o que não se encontra presente na simples divisão entre alfabetizados e não alfabetizados (Sim-Sim, 1993). Contudo, na sociedade contemporânea, ainda prevalece a concepção comum de que a alfabetização envolve apenas o ensino da leitura e da escrita em um sistema alfabético, e que uma pessoa é considerada alfabetizada quando é capaz de ler e de

compreender textos simples, além de escrever de maneira inteligível aquilo que quer comunicar. (Morais, 2013).

O World Education Report (Unesco, 1991)¹⁵, por exemplo, definiu em 1991 o termo literacia como sendo apenas a “capacidade de ler e escrever, com entendimento, uma pequena e simples frase relacionada à vida cotidiana”. Nota-se, assim, que as primeiras abordagens da Unesco tratavam a literacia como um conjunto de habilidades neutras e universais, cujo domínio proporcionaria uma série de consequências positivas para os países tais como um maior desenvolvimento econômico, progresso social, maior participação política e desenvolvimento cognitivo.

Mas, algumas décadas depois, a Unesco iria perceber que o conceito de literacia possui uma maior amplitude, descrevendo-o como

[...] a capacidade de identificar, compreender, interpretar, comunicar e calcular, usando material escrito, associados a variados contextos. Literacia envolve uma contínua aprendizagem que possibilita que os indivíduos atinjam os seus objetivos, desenvolvam o seu conhecimento e potencial e que participem plenamente na comunidade e sociedade. (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2005, p.18, tradução nossa)¹⁶

Esse conceito continua a ser amplamente discutido desde então, pois parece difícil incluir todos os contextos e variabilidade numa definição. Uma pessoa pode ser capaz de reconhecer e escrever o seu nome, e ser esse o seu único interesse (o conceito de funcionalidade) e ser então uma “pessoa letrada”, segundo as definições iniciais. Um outro exemplo de emprego do conceito está ligado ao seu uso para descrever a literacia não só como competência formal (contexto acadêmico), mas também como competência necessária para situações informais do cotidiano, como a resolução de problemas e a tomada de decisão (Stein,2000; Wasik, 2012).

Ao longo dos tempos o conceito de literacia foi sofrendo ressignificações e expansão. A expansão estaria relacionada ao contexto contemporâneo, principalmente, devido ao grande desenvolvimento tecnológico e o fenômeno da globalização, o qual

¹⁵ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)

¹⁶Citação original: [...] the ability to identify, understand, interpret, communicate and calculate, using written material, associated with varied contexts. Literacy involves continuous learning that enables individuals to achieve their goals, develop their knowledge and potential and participate fully in the community and society. (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2005, p.18)

teve como uma de suas consequências a aproximação entre a imensa diversidade cultural e social das populações.

Já o termo *literacia emergente* resulta da constatação de que as crianças desenvolvem certos níveis de compreensão sobre a leitura e a escrita antes de receberem o ensino formal. Essas descobertas têm sido documentadas em várias fontes de pesquisa (Erikson; Hanton, 2007; Lonigan, 2004; Mata, 2008; Moreira; Ribeiro, 2009; Morrow, 2001; Sénéchal, 2001; Teale, 1989; Sulzby, 1996; Wayne, 2006). Esses níveis de conhecimentos iniciais estão estreitamente ligados à aplicação utilitária e funcional da linguagem, uma vez que são adquiridos por meio das interações sociais que a criança estabelece em diversos contextos, como na família, na escola, na igreja, no comércio, na comunidade entre outros.

O termo *literacia emergente*, introduzido pela primeira vez por Teale e Sulzby (1989), tinha como objetivo desafiar a ideia de "prontidão para a leitura" e destacar que não se trata de avaliar a preparação das crianças para o início da educação formal, mas sim de reconhecer a importância de todos os tipos de conhecimentos como fundamentais para a aprendizagem.

Marie Clay (1966, 1974) foi quem impulsionou as discussões e os estudos sobre a *literacia emergente*. Para essa autora, a aprendizagem da *literacia* é compreendida de forma multidimensional e ocorre no ambiente natural da criança, tal como no contexto familiar e escolar. Esse conceito veio questionar a ideia de que a criança só estaria pronta para ler e escrever no início do seu primeiro ciclo de escolaridade formal. Desse modo, Marie Clay (1966, 1974) questionou e rejeitou veementemente a ideia de "prontidão para a leitura" porque ela não incluía o dinamismo envolvido no processo de desenvolvimento. A partir desses questionamentos realizados pela autora foi que surgiu o conceito de "emergente" que "indica que há sempre algo de novo a emergir na criança, sugerindo uma descontinuidade com o que existia." (Viana, 2001, p. 27).

Na visão de Teale e Sulzby (1989), a *literacia emergente* permite incorporar a ideia de que a leitura, a escrita e a linguagem oral se desenvolvem ao mesmo tempo, de maneira interligada e não sequencial, por meio de experiências que incentivam interações com a linguagem oral e escrita. Os autores consideram que o desenvolvimento da *literacia* começa antes mesmo de a criança iniciar a escolarização, desenvolvendo-se naturalmente em situações reais do cotidiano. Assim, as primeiras representações acerca da leitura e da escrita são vistas como construções da criança que

emergem por influência do contexto social de maneira envolvente, continuada e integrada.

De acordo com Whitemore (2004), a perspectiva de literacia emergente baseia-se nas abordagens da Psicologia do Desenvolvimento, em particular em abordagens Construtivistas e Transacionais. Essas abordagens partem do princípio de que a literacia envolve dimensões *individuais* (Goodman, 1995 e Piaget, 1967), *sociais* (Vigotsky, 1979) e *culturais* (Vigotsky, 1989). Portanto, para uma compreensão abrangente da aquisição e do desenvolvimento da literacia, é fundamental considerar a interligação dessas três dimensões: individual, social e cultural.

A *dimensão individual* da literacia está presente na concepção construtivista que parte do pressuposto de que a própria criança constrói seu conhecimento a partir de suas experiências e interações com o ambiente (Piaget, 1967). Assim, as crianças atribuem significado à leitura e à escrita desde idades muito tenras, contribuindo desse modo para a construção de seu conhecimento como leitores e escritores. Elas começam a refletir sobre a leitura e a escrita mesmo antes da escola, formulam hipóteses desde o início (com "grafismos" que têm sentido para ela), passando pela escrita silábica, depois para a alfabética e, na sequência, se aproximam da escrita convencional (Alves Martins, 1996; Ferreira, 1985, 1987, 1992; Goodman, 1987, 1995; Mata, 2006; Soares, 2020).

A dimensão individual também envolve os aspectos funcionais da leitura e da escrita e os aspectos técnicos e convencionais da língua escrita. No que tange aos aspectos funcionais, eles se concentram na compreensão dos propósitos da leitura e da escrita, proporcionando às crianças uma compreensão do porquê ler e escrever é importante (Goodman, 1987). Desse modo, a exposição precoce aos aspectos funcionais da linguagem escrita tem sido considerada essencial durante os anos pré-escolares (Mata, 2006, 2008a). Já os aspectos relacionados aos conhecimentos técnicos e convencionais da linguagem escrita dizem respeito às habilidades e regras específicas que estão associadas à escrita e à ortografia. Isso inclui o entendimento das convenções da língua escrita, como a forma correta de grafar palavras, a estrutura gramatical, a classificação e a utilização adequada das letras. Também engloba o conhecimento de como as palavras são formadas, as sílabas, os sons e as correspondências entre letras e sons (fonética e fonologia) (Alves Martins, Mata, Peixoto, 2000; Monteiro, 2002).

É consenso, que desde cedo, as crianças tentam perceber as características e funções do código de escrita até chegarem à apropriação do sistema alfabético (Ferreiro, e; Teberosky, A., 1986; Soares, 1998, 2006; Morais, A. 2012). Para que esse processo

ocorra de forma natural é de fundamental importância que a família e a escola promovam e aproveitem as condições favoráveis à tríade “linguagem oral, linguagem escrita e a motivação para a leitura e a escrita” (Vygotsky, 1984, 1989; Soares, 1998, 2006; Morais, 2012).

A *dimensão social* da literacia implica que o conhecimento é construído pela criança levando em consideração o seu contexto social, que inclui, por exemplo, os valores e as crenças de sua família e de outras pessoas que fazem parte do seu convívio, incluindo os seus pares (Vygotsky, 1979,1989). Os adultos desempenham um papel importante de apoio nesse processo, pois as estratégias e os conhecimentos sobre a linguagem são adquiridos em um contexto social e funcional. Por isso, na perspectiva da literacia emergente, a família é o primeiro contexto social da criança e poderá facilitar a promoção da construção do significado que a criança dá à leitura e à escrita, permitindo a elaboração de múltiplos sistemas de representações, relevantes na fase da educação escolar, especialmente na idade pré-escolar. (Whitemore *et al.* 2004).

Mata (2008) ressalta que a literacia deveria ser percebida como um processo intrínseco às relações sociais. Desse modo, a compreensão do desenvolvimento da literacia deve considerar a forma como os conhecimentos e as atividades e a literacia são adquiridos por meio das relações estabelecidas na sociedade. As pesquisas têm evidenciado a relevância da interação entre pais e filhos como um contexto social propício para o desenvolvimento da literacia (Baker, Sonnenschein; Serpell, 1994; Lynch, 2007; Mata, 2006, 2008; Saracho; Shirakawa, 2004, Whitemore *et al.*, 2004, Zeece; Churchill, 2001). A participação das crianças em atividades de literacia em casa, como a leitura de histórias e o envolvimento em tarefas diárias que envolvem a linguagem escrita, juntamente com as interações com os adultos, têm demonstrado impactar positivamente o desenvolvimento da literacia emergente nas crianças.

Já a *dimensão cultural* da literacia está relacionada às crenças e aos valores dos indivíduos e são frequentemente observadas em suas interações. As disparidades culturais desempenham um papel significativo nas relações sociais e, portanto, na maneira como as crianças são socializadas. As convenções sociais e culturais moldam e regulam as situações de comunicação, sendo absorvidas e incorporadas pelas crianças ao longo dessas interações (Hwa-Froelich; Vigil, 2004). Segundo Whitemore *et al.* (2004. p. 316) a literacia é uma prática cultural na qual “[...] as crianças incorporam as suas posições culturais, raciais, linguísticas, de classe, laborais, ideológicas e de gênero,

na sociedade e nas suas primeiras atividades de literacia. (Tradução nossa)¹⁷. Os autores partem da premissa de que a literacia se destaca como uma prática cultural complexa, que integra a identidade da criança e está presente em seu dia a dia, tanto fora quanto dentro da instituição escolar. De acordo com os autores, compreender a literacia como uma prática cultural significa aderir a dois princípios: primeiro, o princípio de que as crianças são posicionadas em grupos e na sociedade de acordo com as suas identidades culturais. E segundo, a premissa de que as crianças que adquirem a literacia precoce também obtêm identidade cultural por meio da leitura, da escrita e da participação na escola.

Em suma, a literacia assume um componente individual, social e cultural que se revelam nos conhecimentos que cada criança já adquiriu e que parecem ser importantes posteriormente para o seu desenvolvimento e aprendizagem da leitura. No entanto, esses conhecimentos emergem e são construídos pela criança num determinado contexto social e cultural. Nesse sentido, a família surge como o primeiro contexto social relevante nas diferentes conquistas que a criança faz ao nível da literacia (Cruz; Ribeiro, 2009; Hood *et al.* 2008; Lynch, 2007; Mata, 1999, 2004, 2006; Saracho, 2002, 2007; Whitemore *et al.* 2004).

1.2.1 Literacia emergente e aquisição da leitura e escrita

Conforme salientamos, a literacia emergente refere-se às habilidades e conhecimentos que as crianças desenvolvem antes de começarem formalmente a aprender a ler e a escrever. Essa fase é muito importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Diversos pesquisadores, destacam a necessidade de uma abordagem sistemática na categorização dos domínios e componentes da literacia de modo a organizar os elementos que são específicos para a literacia emergente e evidenciar os padrões que são considerados essenciais no processo de desenvolvimento cognitivo das crianças (Lonigan, 2004; Sénéchal *et al.*, 2001; Wayne, 2006; Whitehurst; Lonigan, 1998). Essa sistematização permite caracterizar e perceber as relações entre domínios e componentes, demonstrando as semelhanças e diferenças entre a literacia emergente e a literacia convencional.

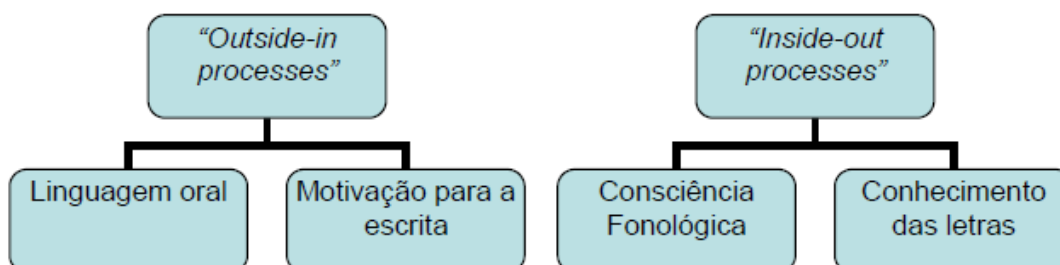
¹⁷ Citação do texto original de Whitemore *et al.* (2004. p. 316) . “[...] children embody their cultural, racial, linguistic, class, labor, ideological, and gendered positions in society in their early literacy activities.”

Whitehurst e Lonigan (1998, 2001) desenvolveram um modelo que aborda a literacia emergente como um conjunto complexo de habilidades, classificando-as em dois processos interconectados: o domínio *outside-in* e o domínio *inside-out*.

O domínio *outside-in* refere-se aos “processos externos” que podem ser traduzidos como "processos de fora para dentro". A expressão refere-se às abordagens ou influências que provêm de fontes externas ou do ambiente circundante para afetar algo. Já o domínio *inside-out* pode ser traduzido como "processos de dentro para fora". Essa expressão refere-se às abordagens ou influências que têm origem interna ou de dentro de um sistema para afetar algo. Esses processos geralmente começam internamente e se manifestam externamente.

A sugestão inicial apresentada por Whitehurst e Lonigan (1998) e revisada por Lonigan (2004), enfatiza que os elementos da literacia emergente podem ser organizados por meio de dois processos interdependentes: *outside-in processes* e *inside-out processes*, conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1: Domínios e componentes da literacia emergente



Fonte: Adaptado de Whitehurst e Lonigan (1998)

Nessa organização, os "*outside-in processes*" (processos de fora para dentro) dizem respeito à capacidade da criança de compreender o contexto onde se manifesta a escrita e à compreensão do significado do texto. Esses processos abrangem componentes como a linguagem oral e a motivação para a escrita.

A linguagem oral envolve a evolução das habilidades linguísticas, notadamente o vocabulário, a sintaxe e a compreensão da linguagem oral, elementos que estão intrinsecamente relacionados ao processo de leitura. Crianças que demonstram um vocabulário mais diversificado e amplo e uma compreensão aprimorada da linguagem

oral, geralmente apresentam facilidade no desenvolvimento das habilidades de leitura. O desenvolvimento de um vocabulário diversificado não apenas enriquece a expressão oral, mas também surge como um precursor essencial para o sucesso na leitura. Dessa maneira, a capacidade de compreender narrativas de forma coesa na linguagem oral prepara o terreno para a compreensão eficaz de textos escritos. Assim, é fundamental reconhecer a interconexão entre o crescimento das competências linguísticas e o aprimoramento das habilidades de leitura. Investir no desenvolvimento do vocabulário e na promoção da compreensão da linguagem oral desde a infância pode, portanto, ser considerado um investimento significativo no desenvolvimento global das habilidades de comunicação e leitura das crianças (Whitehurst; Lonigan, 1998; Lonigan, 2004).

Já a motivação para a escrita constitui um componente fundamental que permeia o universo infantil, estando intrinsecamente ligada ao envolvimento e interesse da criança em relação às atividades de leitura e de escrita. Esse elemento essencial transcende a mera mecânica da escrita, atingindo o âmago da expressão criativa e do desenvolvimento linguístico. No contexto da motivação "de fora para dentro", foca-se nas interações e nas influências externas que impulsionam o envolvimento da criança com práticas de leitura e de escrita (Whitehurst; Lonigan, 1998; Lonigan, 2004). É por meio das interações vividas com o universo da escrita que a criança começa a assimilar e incorporar alguns aspectos convencionais, como por exemplo, a compreensão de que a leitura segue uma direção específica, tradicionalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo. Durante as experiências vivenciadas pela criança, ela não apenas decodifica as letras e palavras, mas também internaliza intuitivamente a fluidez do movimento ocular ao percorrer as linhas de um texto. Ao explorar narrativas, livros e outros suportes textuais, a criança gradualmente absorve a lógica da progressão textual, compreendendo que a sequência temporal e espacial da leitura segue padrões estabelecidos. Esse processo de conscientização não se limita à decifração mecânica das palavras, mas estende-se à compreensão mais profunda das convenções da escrita. A criança, ao imergir nesse processo, não apenas percebe a ordem sequencial das palavras, mas começa a compreender a estruturação organizada das ideias, construindo, assim, as bases para uma compreensão mais ampla e sofisticada da linguagem escrita. Essa jornada de descoberta ativa contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão da criança.

Já os processos de *inside-out* (processos de dentro para fora), referem-se à maneira como os conhecimentos e as competências envolvem a tradução de unidades de

escrita em seus sons (fonemas) e a conversão das unidades de som em unidades de escrita (grafema). Esse processo inclui dois componentes: a consciência fonológica e o conhecimento das letras.

A consciência fonológica é um componente estudado por diversos autores (Molfese *et al.*, 2006; Silva, 1997, 2004; Silva; Alves Martins, 2003; Byrne, 1995; Aquino, 2007; Morais, 2014). De acordo com Morais (2014) ela está relacionada ao conhecimento que os falantes têm da organização da sonoridade da língua. Podemos dizer que a sonoridade da fala é expressa nas palavras que pronunciamos. Toda palavra é formada por sílabas, e as sílabas são formadas por sons. Portanto, ela representa um componente que está ligado à capacidade que a criança tem de segmentar as palavras em sílabas e ou fonemas.

Byrne (1995) denomina a consciência fonológica como:

[...] a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis: o primeiro relaciona-se à consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas; a segunda a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas (Byrne, 1995, p.4).

Essa habilidade mencionada por Byrne (1995) é importante no processo de decodificação, uma vez que na leitura a criança terá que fazer uma correspondência entre o que está escrito (grafemas) e o respectivo som (fonemas). O conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas permite à criança uma aquisição da escrita com maior agilidade, uma vez que possibilita a generalização e memorização destas ligações de som e letra. Esse tipo de competência pode ser observado ao questionarmos a criança sobre os sons das letras ou durante tarefas de leitura de palavras, momento em que a ênfase é colocada nos sons que compõem as palavras ao ler ou escrevê-las. Um exemplo disso seria ler ou escrever palavras chamando a atenção para os sons que as constituem. Esses elementos têm se mostrado importantes na aquisição e desenvolvimento da alfabetização, já que existe um relacionamento positivo entre a consciência fonológica e a habilidade de leitura (Silva, 1997).

O componente "conhecimento de letras" refere-se à compreensão e familiaridade que uma pessoa tem com as letras do alfabeto. Isso envolve o reconhecimento visual das letras, a capacidade de nomear cada letra e, muitas vezes, a associação entre as letras e os sons que elas representam na linguagem falada. O conhecimento de letras é uma

habilidade fundamental no processo de alfabetização, pois serve como base para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para desenvolver o conhecimento de letras, as crianças geralmente passam por atividades que envolvem a exposição regular ao alfabeto, aos jogos interativos, às canções, às músicas, aos treinos e práticas de escrita. O reconhecimento das letras do alfabeto é a base do sistema de escrita, ele é o primeiro passo para entender como as palavras são formadas e como a linguagem escrita é representada (Alves Martins; Silva, 1999; Lonigan, 2004; Whitehurst; Lonigan, 1998).

Essa organização dos domínios e componentes da literacia emergente elaborada por Whitehurst e Lonigan (1998), esclarecem e descrevem os aspectos que se manifestam antes do início da educação formal. Isso sugere que, durante a fase pré-escolar, as crianças não só aprimoram as competências relacionadas à linguagem oral, como o vocabulário, a sintaxe e a narrativa, mas também incorporam conhecimentos relativos aos elementos metalinguísticos, como a identificação das letras e os aspectos convencionais e funcionais associados à leitura e à escrita.

De acordo com Sénéchal *et al.* (2001), a categorização proposta por Whitehurst e Lonigan (1998) assume grande importância ao evidenciar os comportamentos específicos incorporados ao conceito de literacia, enfatizando, assim, a complexidade inerente à literacia emergente. Entretanto, os autores destacam dois aspectos críticos da categorização que necessitam de ser levados em considerações e analisados: 1) ela deve incluir as competências de linguagem oral e as competências metalinguísticas como elementos essenciais do conceito de literacia emergente. Tais pesquisadores observam que a linguagem oral e a literacia têm origens distintas. A linguagem oral é fundamentada em uma predisposição biológica, desenvolvida de forma natural pela criança na interação com o ambiente, dispensando a necessidade de instrução formal ou específica. Em contrapartida, a literacia envolve uma predisposição secundária, que não está presente em todas as culturas e se desenvolve exclusivamente por meio da exposição a determinadas experiências sociais e culturais, requerendo, assim, instrução formal e específica. (Sénéchal *et al.* 2001); 2) a importância de se diferenciar os conhecimentos conceituais (*outside-in processes*) dos conhecimentos processuais no âmbito da literacia (*inside-out processes*). Sénéchal *et al.* (2001), argumentam que na categorização de Whitehurst e Lonigan (1998), essa distinção não é clara, pois aspectos da linguagem oral são incluídos nos conhecimentos conceituais da literacia (*outside-in*), enquanto elementos relacionados às competências metalinguísticas são agrupados nos conhecimentos processuais (*inside-out*). De acordo com Sénéchal *et al.* (2001) a

delimitação entre os conhecimentos conceituais e processuais seria fundamental para a compreensão do processo de aquisição da literacia.

Nesse contexto, conforme proposto por Sénéchal *et al.* (2001), a literacia emergente é delineada como um construto independente da linguagem oral e das competências metalinguísticas. Contudo, é importante destacar que esses elementos mantêm uma inter-relação significativa. Os autores destacam, adicionalmente, que os conhecimentos conceituais abrangem uma variedade de elementos, como a compreensão da criança acerca das funções da escrita e sua identificação enquanto leitora. E os conhecimentos processuais compreendem aspectos técnicos da leitura e escrita, incluindo, por exemplo, o domínio das letras e a correspondência com os seus respectivos sons. Essa distinção entre conhecimentos conceituais e processuais é fundamental para uma compreensão do desenvolvimento da literacia na infância.

Dada a constatação de que a literacia emergente é construída especialmente no contexto familiar, as famílias têm sido cada vez mais valorizadas e mobilizadas como elementos de estudo nesse campo. Essa valorização conduziu ao desenvolvimento do conceito de literacia familiar que se refere às formas e ao uso da literacia na família, sendo esse uso associado às características, atividades, interesses, vivências, rotinas diárias dos vários membros da família (Morrow, Paratore e Tracey, 1994; Unwin, 1995; Voss, 1996, Mata, 2002). Passemos, na sequência, a examinar o conceito de literacia familiar.

1.3 Literacia familiar

O conceito de “literacia familiar” (*family literacy*) foi introduzido no campo acadêmico pela pesquisadora americana Denny Taylor em 1983¹⁸. A autora refere-se a literacia familiar como um conjunto de práticas e atividades relacionadas à leitura e à escrita que ocorrem no ambiente doméstico. A ideia central é que as interações familiares e as experiências cotidianas podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita das crianças. Taylor (1983) argumenta que, ao incorporar atividades relacionadas à leitura e à escrita na vida diária das famílias, os pais e outros membros da família podem promover o desenvolvimento

¹⁸ O conceito de *family literacy* tem origem na investigação de doutoramento da Dra. Taylor. Seus trabalhos têm servido de base para a elaboração e condução de projetos e iniciativas locais de literacia familiar em mais de 140 Estados-Membros da ONU.

de habilidades precursoras da alfabetização, mesmo antes do início da educação formal. Essas atividades podem incluir contar histórias, ler para as crianças, fornecer acesso aos livros, brincar com jogos de palavras, entre outras práticas que envolvem o uso da linguagem escrita.

Atualmente existe, em vários países, uma vasta investigação sobre a literacia familiar. Contudo, isso não significa que se tenha uma definição única acerca do que seja esse conceito que tende a ser utilizado com sentidos distintos. Assim, em alguns trabalhos o conceito é empregado justamente para se referir ao conjunto de práticas associadas à leitura e à escrita utilizadas pelos pais, crianças e outros membros da família em seus cotidianos. Em outros ele é empregado para se referir ao campo de estudos sobre a literacia familiar. E, por fim, muitos pesquisadores utilizam o conceito de literacia para descrever as práticas ou programas institucionais de intervenção sobre as famílias e o modo como eles afetam o desenvolvimento de literacia das crianças. Ademais, essas variações muitas vezes ocorrem devido à amplitude do conceito ou a sua aplicação aos mais diversos contextos. Desse modo, algumas abordagens da literacia familiar estão mais associadas às práticas de leitura em casa, enquanto outras tendem a enfatizar as atividades escritas ou a interação verbal em torno da linguagem. Além disso, em diferentes disciplinas acadêmicas, como a educação, a psicologia e a sociologia, o termo pode adquirir nuances específicas e diferenciadas.

Para promover uma compreensão mais clara e consistente, muitas vezes é útil definir o conceito em um contexto específico ou fornecer uma explicação mais detalhada do que se entende por literacia familiar em determinado contexto. No campo acadêmico, é comum que os pesquisadores forneçam definições operacionais específicas ao usar o termo, esclarecendo como estão interpretando e aplicando o conceito em seus estudos. Isso certamente contribui para uma maior clareza e consistência no uso do termo dentro de um determinado domínio de pesquisa ou prática educacional.

Como vimos, a literacia familiar envolve múltiplas vertentes, tornando-se um conceito bastante complexo. Devido à essa complexidade e à multiplicidade de estudos nessa área, a *Internacional Reading Association's Family Literacy Commission*, identificou sete princípios que contribuem para a definição e esclarecimento desse conceito. Assim, o conceito de literacia familiar abrangeria nos seguintes aspetos:

- 1) O modo como os pais, crianças e outros membros da família usam a literacia em casa e na comunidade;
- 2) As atividades do cotidiano, ou seja, o uso da literacia nas rotinas da família que surgem naturalmente nas tarefas que envolvem os membros da família;
- 3) O uso da literacia em diferentes tipos de atividades como o desenhar, escrever (cartas, recados, listas de compras, etc.), ler histórias, conversar, seguir instruções e etc.
- 4) As interações que ocorrem na família, quer espontaneamente entre pais e filhos ou as iniciadas pelos pais;
- 5) O modo como cada família usa a literacia de acordo com o seu nível cultural, social, racial e étnico;
- 6) As atividades de literacia que são proporcionadas por entidades ou instituições externas, mas que têm o propósito de ajudar e apoiar a aquisição e o desenvolvimento de comportamentos mais formais de literacia entre pais e filhos, isto é, atividades mais ligadas ao papel da escola;
- 7) As atividades de literacia que são orientadas por instituições extrafamiliares que incluem a família em tarefas como a leitura de histórias, os trabalhos de casa ou o envolvimento dos pais na escrita.

Como sabemos, o desenvolvimento da leitura e da escrita é um processo que depende da criação de oportunidades que permitam à criança explorar, manipular e interagir com materiais escritos de forma natural, seja por meio de abordagens lúdicas ou práticas, aplicadas e relacionadas ao seu dia a dia, incorporando essas habilidades em suas rotinas (Burgess *et al.*, 2002; Mata, 2012; Saracho, 1999, 2002). Com base nesses sete princípios, fica evidente que a literacia familiar indica que o processo de desenvolvimento da literacia pela criança se inicia com a família e se desenvolve especialmente por meio das interações entre pais e filhos. É consenso entre vários autores que a interação no âmbito familiar tem um impacto significativo no processo de alfabetização da criança (Morrow *et al.*, 1994; Saracho, 2000, 2002, 2007; Cruz, 2011; Hood *et al.* 2008; LeFevre; Sénéchal, 1999; Morrow, 1995; Sénéchal, LeFevre, Thomas; Daley, 1998; Teale; Sulzby, 1986).

E dado que a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de literacia das crianças em variados contextos e situações, Saracho (2002) apresenta quatro categorias de atividades e experiências que promovem a literacia

familiar, são elas: 1) *A leitura em casa*; 2) *A leitura fora de casa*; 3) *As atividades e recursos para literacia* e 4) *As atividades de escrita*.

A *leitura em casa* é geralmente realizada por meio de livros de histórias, jornais, revistas em quadrinhos, recados deixados por familiares, receitas, instruções, rótulos de alimentos (Saracho,1999). No quadro 1 formulamos uma síntese dos tipos de atividades que costumam ser realizadas dentro da categoria “*Leitura em casa*”.

Quadro 1: Tipos de atividades relacionadas à categoria “leitura em casa”

Recursos	Atividade
Livros de histórias	Envolver-se na leitura de livros de histórias promove a familiaridade com narrativas e enriquece o vocabulário.
Jornais	A leitura de jornais pode oferecer uma variedade de estilos de escrita, além de fornecer informações sobre eventos atuais.
História em Quadrinhos (HQ)	As histórias em quadrinhos podem ser uma forma lúdica de leitura, desenvolvendo a compreensão visual e narrativa.
Recados deixados por familiares	A comunicação escrita entre membros da família pode contribuir para a compreensão e prática da escrita.
Receitas e instruções	Envolvimento com receitas e instruções ajuda a desenvolver habilidades de leitura compreensiva e a compreensão de passos sequenciais.
Rótulos de alimentos	A leitura de rótulos de alimentos é uma prática útil para desenvolver a literacia funcional e o entendimento de informações práticas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas atividades abrangem uma variedade de contextos de leitura, desde formas mais narrativas até textos mais informativos e práticos. Essa diversidade contribui para a promoção da literacia familiar, oferecendo oportunidades para desenvolver na criança várias habilidades de leitura e de compreensão.

A *leitura fora de casa* é uma categoria que expressa os momentos em que a família e a criança estão em outros locais e leem, por exemplo, sinais de trânsito nas ruas, outdoors, mapas, cardápios de restaurantes, listas de compras, revistas no consultório médico e livros e revistas na livraria ou em outros comércios. (Saracho,1999). No quadro 2 formulamos uma síntese dos tipos de atividades que costumam ser realizadas dentro da categoria “*Leitura fora de casa*”.

Quadro 2: Tipos de atividades relacionadas à categoria “leitura fora casa”

Recursos	Atividade
Sinais de trânsito/ruas	Envolver-se na leitura de sinais de trânsito e placas de ruas pode ajudar a desenvolver a compreensão de símbolos e informações visuais.
Outdoors	A leitura de outdoors proporciona a oportunidade de lidar com informações concisas e visuais em contextos públicos.
Mapas	Explorar e interpretar mapas contribui para o desenvolvimento de habilidades de orientação espacial e leitura de símbolos cartográficos.
Cardápios de restaurante	A leitura de cardápios envolve a compreensão de diferentes tipos de textos, como descrições de pratos e preços.
Lista de compras	Participar na elaboração e leitura de listas de compras pode melhorar a compreensão de palavras e a organização de informações.
Revistas no consultório médico	A leitura de revistas em ambientes públicos, como consultórios médicos, pode oferecer uma ampla gama de tópicos e estilos de escrita.
Livros e revistas em livrarias ou outros comércios	Explorar material de leitura em locais comerciais como supermercados e livrarias ajuda a integrar a leitura nas atividades cotidianas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Essa segunda categoria evidencia atividades que ampliam as oportunidades de leitura para contextos fora de casa, integrando a prática da literacia a situações do dia a dia da família e da criança. Envolver-se com uma variedade de textos em diferentes locais contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura contextualizadas.

A terceira categoria, *atividades e recursos para literacia*, abrange as atividades e recursos de alfabetização como jogos de tabuleiro, palavras cruzadas, assistir novelas, desenhos, filmes, notícias na televisão em família, bem como realizar passeios a museus e bibliotecas públicas (Saracho,1999). No quadro 3 formulamos uma síntese dos tipos de atividades que costumam ser realizadas dentro dessa categoria.

Quadro 3: Tipos de atividades relacionadas à categoria “*atividades e recursos para literacia*”

Recursos	Atividade
Jogos de tabuleiro	Participar de jogos de tabuleiro que envolvem leitura, como jogos de palavras pode ser uma maneira divertida de fortalecer habilidades de leitura e vocabulário.
Palavras cruzadas:	Resolver palavras cruzadas é uma atividade que desafia a compreensão vocabular e o pensamento crítico.
Assistir televisão em família	Ver programas televisivos juntos oferece oportunidades para discutir narrativas, temas e ampliar o vocabulário. Isso inclui novelas, desenhos animados, filmes e notícias.
Passeios a museus	Visitas a museus proporcionam experiências de aprendizado visual e podem envolver a leitura de informações em exposições.
Bibliotecas públicas	Frequentar bibliotecas como uma atividade familiar promove o contato com uma variedade de materiais de leitura, desde livros até revistas e recursos on-line.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Essas atividades expandem a literacia para além do contexto tradicional de leitura, integrando-a em diversas formas de entretenimento e aprendizado. O envolvimento em jogos, programas de televisão, passeios culturais e bibliotecas contribui para a diversificação das experiências de leitura e reforça a importância da literacia em contextos da vida cotidiana.

Por fim, a quarta categoria se refere às *atividades de escrita* utilizadas para encorajar a criança a escrever recados, listas de compras, brincadeiras e realizar invenções (Saracho, 1999). No quadro 4 formulamos uma síntese dos tipos de atividades que costumam ser realizadas dentro dessa categoria.

Quadro 4: Tipos de atividades relacionadas à categoria “*Atividades de escrita*”.

Recursos	Atividade
Escrever recados	Incentivar a prática de escrever recados entre membros da família promove a comunicação escrita e a expressão de pensamentos por meio da escrita.
Lista de compras	Envolver a criança na elaboração de listas de compras não apenas auxilia nas habilidades de escrita, mas também enfatiza a utilidade prática da escrita.
Brincadeiras que envolvem escrita	Participar de jogos ou brincadeiras que incorporam a escrita, como palavras-cruzadas ou jogos de palavras, pode ser uma maneira lúdica de fortalecer as habilidades de escrita.
Invenções que envolvem escrita	Encorajar atividades criativas que exigem a criação de histórias, descrições ou outras formas de expressão escrita promove a imaginação e a competência escrita.
Registrar datas importantes da família	Manter um registro das datas importantes para a família: consulta médica, data de aniversário, registrando, por exemplo, no calendário. Contribui para a consciência temporal.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa quarta categoria enfatiza a importância da prática da escrita em situações do dia a dia. Incentivar a escrita em contextos variados, desde tarefas práticas como escrita de recados até atividades mais criativas como cartões de agradecimentos, contribui para o desenvolvimento das habilidades de escrita e expressão das crianças. Essa abordagem integrada ajuda a tornar a literacia uma parte natural e significativa da vida.

Como pudemos evidenciar, a promoção da literacia familiar pode ocorrer por meio de abordagens simples e cotidianas, abrangendo habilidades e competências linguísticas fundamentais como escutar, falar, ler e escrever. Essa promoção da literacia pode ser iniciada desde a fase gestacional e estendida até a fase da adolescência. Em qualquer interação, mesmo naquelas afetivas e informais entre as crianças e seus pais ou responsáveis, é viável fomentar a literacia familiar por meio de atividades rotineiras como vestir-se, alimentar-se, cozinhar, fazer compras, cantar, além de participar em jogos de imitação e interpretação, contar e dizer histórias (Saracho, 1999, 2002; Mata, 2006; Pacheco, 2015).

No que tange aos aspectos fundamentais promovidos pela literacia familiar, podemos dizer que eles incluem a leitura compartilhada, o vocabulário e a compreensão leitora, que têm o potencial de fomentar o desenvolvimento de habilidades funcionais, isto é, a capacidade de compreender e empregar a linguagem por meio da leitura e da escrita (Torppa, 2022).

De acordo com Cruz (2011) e Hannon (2018), à medida em que as crianças se familiarizam e estabelecem intimidade com a linguagem escrita, acontece uma ampliação das competências relativas ao vocabulário, à sintaxe, à consciência fonológica e à funcionalidade da escrita.

Nesse contexto, por exemplo, a leitura compartilhada de histórias se constitui como a prática de literacia familiar mais comumente explorada pelas famílias. (Cruz, 2011; Resende; Figueiredo, 2018; Sénéchal, *et al.*, 2008; Fox, 2001; Mata, 2006). A leitura compartilhada é caracterizada como um modo de ler que envolve a exploração de uma obra em conjunto com outros leitores, proporcionando uma oportunidade para construir significados coletivamente. Além de simplesmente ler em voz alta, essa abordagem inclui discussões sobre o texto lido, com o objetivo de interpretá-lo em colaboração, superando desafios individuais, compartilhando perspectivas e atribuindo novos significados, além de estabelecer conexões entre ideias. Esse processo não se resume apenas à expressão verbal, mas também requer habilidades de escuta ativa, possibilitando uma reavaliação conjunta e contribuindo para a compreensão mútua, sendo uma manifestação essencial do diálogo e da interação entre os participantes (Colomer, 2007; Bräkling, 2014).

Ainda no que tange a leitura compartilhada, é possível destacar que essa costuma ser a atividade mais desfrutada entre pais e filhos. O ato de compartilhar a leitura não se resume apenas a um dever educacional, mas é concebido como uma oportunidade valiosa para construir laços afetivos e promover o prazer pela leitura dentro do ambiente familiar. Essa abordagem enfatiza a importância de transformar a leitura em um momento agradável e significativo, contribuindo não apenas para o desenvolvimento das habilidades e das competências em leitura e escrita, mas também para fortalecer os vínculos emocionais entre pais e filhos (Cruz, 2011; Resende; Figueiredo, 2018; Senechal, *et al.*, 2008; Fox, 2001; Mata, 2006; Frost, 2010; Whitehurst, 2002).

Um aspecto constitutivo da prática da leitura compartilhada, conforme observado pelos autores citados, reside na exposição à linguagem formal presente nos livros, a qual tende a ser mais complexa do que a linguagem comumente utilizada em uma conversa cotidiana e informal. Esse fenômeno destaca a oportunidade que a leitura compartilhada proporciona para a ampliação do vocabulário e a familiarização com estruturas linguísticas mais elaboradas. Ao mergulhar nas páginas de um livro, por exemplo, pais e filhos são expostos a uma riqueza de expressões que podem ampliar significativamente o repertório linguístico de ambos. Dessa forma, a leitura compartilhada não apenas

fortalece os laços familiares, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento da competência linguística, introduzindo os participantes numa variedade mais ampla e sofisticada de expressões e de conceitos.

Também admitindo o caráter abrangente e multifacetado do conceito de literacia familiar, Homer (2008), ressalta alguns aspectos fundamentais a se considerar ao nos referirmos à literacia familiar: 1) a diversidade; 2) o contexto social; 3) a cultura, 4) a vida familiar; 5) as literacias que abrange.

No que diz respeito à *diversidade*, é preciso enfatizar que as práticas de literacia familiar são diferenciadas, dinâmicas e suscetíveis a alterações de acordo com as circunstâncias. Cada família, ao se engajar nessas práticas, imprime uma singularidade que reflete a sua própria identidade e experiências;

Já o *contexto social* é intrínseco ao entendimento das práticas de literacia familiar, uma vez que a aprendizagem se desenvolve nas interações com outros membros da família e reflete o contexto social mais amplo da família e da comunidade. A literacia familiar, assim, é moldada e influenciada por essas relações interpessoais e pelos contextos nos quais elas se inserem.

A *dimensão cultural* exerce um papel decisivo, pois cada família é única na maneira como incorpora suas práticas de literacia. Práticas que são permeadas por valores, crenças, tradições e particularidades culturais que conferem uma identidade singular a cada unidade familiar.

A *vida familiar* é um domínio distintivo para as atividades de literacia, onde valores, papéis familiares e práticas de literacia informal se diferenciam da literacia formal. Essas atividades familiares não apenas enriquecem a vida doméstica, mas também constituem alicerces essenciais para o sucesso posterior na educacional formal.

Por fim, as *literacias que abrange* ao nos referirmos à literacia familiar é preciso reconhecer a abrangência das práticas que a compõem. O conceito de literacia familiar se estende para além das fronteiras das práticas convencionais de educação, abarcando toda a diversidade e pluralidade de práticas educativas.

1.3.1 Práticas de literacia familiar: caracterização em diferentes estudos

Conforme enfatizam Wasik e Hendrickson (2009), o ambiente de literacia familiar tem sido consistentemente identificado nas pesquisas como um fator de grande influência no desenvolvimento da literacia na criança. Daí que diversos autores têm

buscado compreender e analisar as potencialidades da literacia familiar para o desenvolvimento da literacia emergente. Para isso, muitos pesquisadores têm se dedicado à tarefa de caracterizar o que entendem por literacia familiar e identificar as práticas de literacia desenvolvidas no ambiente familiar (LeFevre; Sénéchal, 1999; Korat et al., 2007; Mata, 2006; Mata; Pacheco, 2009; Miller; Prins, 2009; Saracho, 2000, 2007; Wasik; Hendrickson, 2004; Carney, 2003). Nesse sentido, passaram a explorar a natureza dos ambientes de literacia que permeiam o cotidiano dessas famílias, buscando compreender as estratégias específicas empregadas pelos pais ou responsáveis no estímulo à literacia emergente, compreendendo o ambiente que envolve a criança em termos de oportunidades, recursos e interações que contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas.

Assim, Roskos e Twardosz (2004), por exemplo, afirmam que o ambiente familiar pode ser analisado como o conjunto de recursos que estão presentes em casa e que podem ser categorizados em três tipos distintos: físicos, sociais e simbólicos.

No que diz respeito aos *recursos físicos*, as autoras (2004), mencionam elementos como o espaço, o tempo e os materiais. O espaço diz respeito aos locais onde ocorrem situações de leitura e se ele é privado ou público. Se esse espaço é adequado em termos de conforto, iluminação e concentração. O tempo é um fator essencial e o seu bom uso pode ser evidenciado em atitudes como a organização do tempo por parte da família, a partilha do tempo entre pais e filhos nos momentos de lazer, a disponibilidade e regularidade dos momentos dedicados à partilha da leitura. Já os materiais dizem respeito a qualidade, quantidade e variedade de objetos, equipamentos, instrumentos, utensílios e ferramentas relacionadas com leitura e escrita presentes na residência. Vale ressaltar que a disponibilidade e o acesso a materiais de leitura e de escrita, bem como a quantidade de livros presentes na casa, tem se revelado um elemento importante para se compreender o desenvolvimento da literacia emergente e a sua influência nas competências iniciais da leitura. (Korat *et al.* 2007; LeFevre; Sénéchal, 1999; Mata, 2002, 2006; Sénéchal; LeFevre 1996, 2002, Wasik; Hendrickson, 2004).

Os *recursos sociais* referem-se aos membros da família envolvidos na partilha de responsabilidades e tarefas. Nesse contexto, são considerados não apenas os conhecimentos desses membros, mas também a qualidade das interações estabelecidas, uma vez que esse aspecto pode representar uma variável relevante na apreciação que a criança atribuirá à leitura. Corroborando essa ideia os estudos de Kossow (2006) e Mata

(2006) enfatizam a importância da afetividade presente nas interações entre pais e filhos, especialmente durante a prática de leitura de histórias.

No que concerne aos *recursos simbólicos*, Roskos e Twardosz (2004), dizem que eles englobam as práticas e padrões simbólicos presentes nas atividades de leitura da família. As autoras referem-se às diversas rotinas estabelecidas, sejam relacionadas ao entretenimento, como a prática de leitura de histórias antes de dormir, ou relacionadas a outras necessidades familiares, como as idas ao supermercado para a realização de compras. As autoras enfatizam que as rotinas comunicam padrões de ação, bem como crenças e concepções acerca da literacia. Dependendo da riqueza e complexidade dessas rotinas, elas podem incorporar significados simbólicos mais ou menos intensos associados à literacia. No contexto mais amplo, a presença e a interação com recursos culturais, como visitas a bibliotecas, as livrarias, a museus, por exemplo, tendem a desempenhar um papel significativo nos recursos simbólicos relacionados à leitura. A influência desses recursos extrapola o âmbito familiar e contribui para a riqueza simbólica da prática de leitura. Portanto, a frequência e a intencionalidade das atividades de leitura, juntamente com a incorporação de elementos culturais, são aspectos fundamentais para a compreensão e ampliação dos recursos simbólicos no contexto familiar.

Já Mata (2002, 2006) enfatiza que alguns autores têm realizado análises que se destacam pela tentativa de identificar e diferenciar os elementos envolvidos nas práticas de literacia familiar. Esses estudos contemplam tanto as “práticas de leitura e escrita dos pais (presenciadas pelos filhos) como as práticas de leitura e escrita realizadas pelas crianças sozinhas no ambiente familiar. Uma série de pesquisas distingue essas práticas com base em seu grau de formalidade, referindo-se a elas como práticas formais e informais de literacia familiar (Saracho, 2002; Sénéchal; LeFevre, 2002; Sénéchal, LeFevre, Hudson; Lawson, 1996; Sénéchal, LeFevre, Tomas; Karen, 1996). Desse modo, destacam tanto as práticas mais estruturadas e diretamente orientadas para o desenvolvimento da literacia (formais), quanto aquelas mais casuais e integradas ao contexto cotidiano (informais). A análise dessas diferentes perspectivas nos permite compreender as variadas maneiras pelas quais os pais influenciam o desenvolvimento de literacia de seus filhos.

Apesar da variação nas terminologias utilizadas, existe uma convergência em relação à ideia de que as práticas *formais* frequentemente se concentram em atividades instrutivas, como a identificação de letras e o ensino do alfabeto (Saracho, 2002;

Sénéchal; LeFevre, 2002). São práticas mais ligadas às atividades didáticas e de treinamento, como por exemplo, a reprodução de letras por meio da cópia (Mata; Pacheco, 2009). As práticas *informais* englobam comportamentos espontâneos inseridos nas rotinas familiares, como exemplo a leitura de histórias. Essas práticas estão intrinsecamente ligadas às atividades do dia a dia e de entretenimento, como elaborar a lista de compras ou desfrutar de uma situação que envolva uma simples narrativa ou um diálogo (Mata; Pacheco, 2009). Elas também estão associadas às ações dos pais relacionadas à leitura e à escrita, observadas pelos filhos, bem como às ações compartilhadas de leitura e de escrita. Nessas atividades estão incluídas as iniciativas em que a própria criança se envolve autonomamente na leitura e escrita, conforme destacado nos estudos de Mata (2002, 2006). Essas práticas familiares informais, que frequentemente transpassam os diversos aspectos do cotidiano, proporcionam oportunidades para o desenvolvimento da literacia das crianças.

A diversidade de terminologias relacionadas à Literacia familiar nos leva a perceber a presença de elementos semelhantes ou passíveis de serem associados entre os diferentes tipos de práticas. Nesse contexto, emergem investigações mais minuciosas que incorporam outros indicadores para a compreensão mais detalhada da caracterização das práticas e dos ambientes de literacia familiar. Esses estudos consideram elementos adicionais, como a idade em que os pais iniciam a leitura para seus filhos, a variedade e frequências das atividades de leitura e de escrita, a quantidade de livros presentes em casa, assim como o conhecimento acerca de livros (obras literárias) e autores infantis (Kassow, 2006; Mata, 2002, 2006; Sénéchal; LeFevre, 2002; Sénéchal *et al.* 1996). Desse modo, ao incorporar esses outros parâmetros, essas análises permitem o aprofundamento na exploração de fatores que moldam a experiência de leitura no seio familiar, enriquecendo a compreensão dos elementos que contribuem para o desenvolvimento da literacia desde os estágios iniciais da infância.

Essas pesquisas evidenciaram variações significativas na diversidade e frequência das práticas que se manifestavam no ambiente familiar. Além disso, enfatizam o modo como o contexto sociocultural influencia na configuração dessas práticas (Anderson; Stokes, 1984; Baker, Serpell; Sonnenschein, 1995; Delgado-Gaitan, 1990; Hannon; James, 1990; Purcell-Gates, 1997; Teale, 1989; Voss, 1996). Em algumas dessas pesquisas a caracterização das práticas vai além de suas descrições, procurando organizá-las segundo alguma tipologia (Baker, Serpell e Sonnenschein, 1995; Hannon e James, 1990; Purcell-Gates, L'Allier; Smith, 1995). Esses

pesquisadores não se limitam a relatar as atividades associadas à literacia familiar, mas buscam classificá-las de acordo com padrões ou tipos específicos. Essa abordagem taxonômica fornece uma compreensão mais estruturada das práticas de literacia, permitindo a identificação de padrões recorrentes e a análise sistemática das diferenças entre as diversas formas de engajamento no ambiente familiar. Essa tentativa de categorização contribui para a organização conceitual do campo (Saracho, 2002; Sénéchal; LeFevre, 2002; Sénéchal, LeFevre, Hudson; Lawson, 1996; Sénéchal, LeFevre, Tomas; Karen, 1996; Mata, 2002, 2006).

Seria impossível empreender uma apresentação e análise de cada uma das tipologias encontradas na literatura. Mas vale ressaltar que, nesses estudos, destacam-se as abordagens de práticas que se distribuem em algumas categorias: práticas de leitura e escrita de entretenimento, práticas de leitura e escrita do dia a dia, práticas de leitura e escrita de treino.

As práticas de entretenimento são essencialmente lúdicas, caracterizando-se por práticas que visam preencher o tempo da criança de maneira agradável e construtiva. Exemplos dessas atividades incluem a resolução de palavras cruzadas, a compreensão da leitura de histórias e até mesmo a exploração de regras de jogos. Como destacado por Mata e Pacheco (2009), essas práticas não apenas proporcionam momentos de lazer, mas auxiliam no desenvolvimento intelectual da criança, aprimorando habilidades cognitivas, promovendo a criatividade e a apreciação de narrativas. Portanto, o entretenimento não se limita a uma mera distração, pois oferece experiências que transcendem a simples ocupação do tempo. Em relação a essas práticas, as pesquisas realizadas por Lourenço (2007) e Mata (2004), por exemplo, destacam consistentemente a participação ativa dos pais em atividades lúdicas e destinadas a preencher os momentos de lazer. Uma constatação bastante comum a estudos sobre o tema é a de que a leitura de histórias emerge como uma atividade privilegiada nesse contexto (Kassow, 2006; Sénéchal; LeFevre, 2002; Zeece, 2007; Wilkinson, 2003). Lourenço (2007) em pesquisa desenvolvida em Portugal, por exemplo, apresenta números reveladores, indicando que a leitura de histórias infantis é uma prática regular por 72,5% dos pais, sendo realizada várias vezes por semana. Essa atividade não apenas fomenta o vínculo emocional entre pais e filhos, mas também se destaca como uma maneira eficaz de promover o interesse e a apreciação pela leitura.

As práticas de leitura e escrita do dia a dia desempenham um papel importante na organização e na gestão das rotinas diárias das famílias. Elas são

essenciais para o funcionamento eficiente do dia a dia e incluem tarefas como a leitura de receitas, durante o preparo de refeições ou a elaboração da lista de compras para garantir o fornecimento adequado de itens essenciais à residência. Essas práticas são recomendadas para a funcionalidade das operações diárias, promovendo a eficiência e a ordem nas ações domésticas. Sobre essas práticas, Fernandes (2007), por exemplo, nos revela uma realidade intrigante. Segundo as suas descobertas, quase metade dos pais¹⁹, ou seja, cerca de 50%, afirmam que raramente ou nunca se envolvem nessas atividades com seus filhos. Além disso, um estudo adicional prolongado de Lourenço (2007)²⁰ aprofunda essa perspectiva, destacando a diversidade de práticas diárias entre os pais. Notavelmente, constata-se que algumas atividades são consistentemente incorporadas à rotina, como a leitura de rótulos de embalagens ou etiquetas, sendo mencionada por 52,7% dos participantes do estudo. Da mesma forma, 45,5% das famílias portuguesas relatam a leitura regular de recados. No entanto, o panorama se torna mais complexo quando se analisam outras atividades. Por exemplo, o estudo revela que a leitura de receitas culinárias é uma prática menos comum, com 69,1% dos pais admitindo que raramente se envolve nesse tipo de atividade. Essa disparidade ressalta a ampla gama de abordagens que os pais adotam em relação às práticas de leitura e escrita no contexto do dia-a-dia familiar. Esses resultados indicam não apenas a existência de variações significativas nas práticas diárias de leitura e de escrita entre os pais, mas também apontam para a necessidade de uma compreensão mais aprofundada dos fatores que influenciam esses comportamentos.

As práticas de leitura e escrita de treino referem-se às atividades direcionadas para o ensino e o treino de competências (Pacheco; Mata, 2013). Um exemplo desse tipo de atividade é o ensino dos nomes das letras às crianças em idade escolar. O treino, nesse contexto, assume uma forma de métodos pedagógicos específicos que visam fortalecer o conhecimento e as habilidades possíveis para o desenvolvimento educacional. No que se refere a essas práticas os estudos têm consistentemente destacado a sua valorização significativa por parte dos pais (Haney; Hill, 2004; Sénéchal *et al.*, 2001; Mata; Pacheco, 2009; Norman, 2007). Haney e Hill (2004), por exemplo, identificaram, por meio de suas pesquisas nos Estados Unidos, que uma parcela expressiva, equivalente a 86% dos pais, se envolviam em atividades de

¹⁹ Pesquisa realizada com pais portugueses.

²⁰ Pesquisa realizada com pais portugueses.

ensino com os filhos. Ainda de acordo com as autoras, essas práticas se desdobram em diversas áreas, com destaque para o ensino do reconhecimento das letras, abrangendo 71% dos pais, e a familiarização com os filhos das letras, uma prática aplicada por 65% dos entrevistados. Com uma frequência mais baixa surgem os pais que indicaram o ensino da escrita das letras (45%), a escrita de palavras (29%), a leitura de palavras (26%) ou leitura de histórias (26%) (Haney e Hill, 2004).

Tendo em vista esses diversos estudos e as tipologias por eles criadas, Mata e Pacheco (2009) desenvolveram em Portugal um instrumento de pesquisa destinado a inventariar as práticas de literacia familiar. Para isso, consideraram especialmente as contribuições de autores como Baker, Serpell e Sonnenschein (1995), Purcell-Gates, L'Allier e Smith (1995), além dos seus próprios trabalhos desenvolvidos em Portugal (Mata, 2002, 2006). O objetivo era garantir nesse instrumento uma abordagem ampla e contextualizada. Essa abordagem metodológica forneceu ao campo um instrumento interessante, robusto e abrangente para a análise das diferentes dimensões das práticas de literacia familiar, envolvendo aspectos como: as atividades de entretenimento, dia a dia e treino.

Como procuraremos demonstrar no próximo capítulo, para identificarmos as práticas de literacia das famílias participantes desta tese, desenvolvemos um instrumento de pesquisa inspirados no modelo de questionário desenvolvido por Mata e Pacheco (2009). Assim, inspirados por essas autoras, procuramos capturar a riqueza e a diversidade das interações familiares relacionadas à literacia, analisando as dinâmicas presentes no contexto das famílias. Uma discussão mais detalhada do questionário desenvolvido por Mata e Pacheco (2009) será realizada no capítulo metodológico desta tese, visto que ele nos serviu de inspiração para construirmos o questionário aplicado no âmbito da presente pesquisa.

1.3.2 Literacia familiar e a prática de leitura de histórias

Como vimos, nos diversos estudos realizados sobre a temática da literacia familiar, a leitura de histórias tem se destacado como a prática mais frequente nos contextos familiares, seja devido a sua importância ou ludicidade (Hannon; Weinberg, 1994; Weinberg, 1998; Wells, 1988, 1991; Kang, 2009; Kassow, 2006B; Korat *et al.* 2007; Mata, 2006; Miller; Prins, 2009; Pinto, Gamannossi; Cameron, 2008; Sénéchal; Young, 2008).

Existem diversas pesquisas que destacam uma associação significativa da prática de leitura de histórias com as habilidades iniciais de leitura manifestadas durante o primeiro ano de escolaridade (Alves Martins; Farinha, 2006; LeFevre; Sénéchal, 1999; MCcathren; Allor, 2009; Stainthorp; Hughes, 2000). Esses estudos destacam a importância da leitura de histórias²¹ não apenas como uma atividade prazerosa, mas como um fator influente no desenvolvimento cognitivo, linguístico e nas habilidades de leitura emergentes das crianças nos avanços iniciais da educação formal.

Mata (2002, 2006), por exemplo, realizou um estudo em Portugal que envolveu um conjunto total de 421 famílias. Dessa totalidade, 73,6% afirmaram que leem histórias para seus filhos várias vezes por semana, confirmando a noção de que essa atividade é significativa no âmbito familiar. A esse contingente foi somado o grupo de pais no qual essa prática ocorreu algumas vezes por semana, totalizando assim 96,2% de participação. Esses números evidenciam uma adesão expressiva por parte dos pais em relação à leitura de histórias como uma prática frequente no ambiente familiar, destacando seu papel relevante no contexto de interação entre pais e filhos.

Essa alta taxa de envolvimento dos pais na leitura de histórias evidencia não apenas a prevalência, mas também a importância atribuída a essa atividade como parte integrante das interações familiares. Esses resultados sugerem que a prática de contar histórias é valorizada como uma forma significativa de enriquecer a experiência cognitiva e afetiva das crianças, promovendo uma base sólida para o desenvolvimento literário e emocional das crianças desde os primeiros anos de vida.

A apreciação de leitura de história emerge como uma atividade característica no processo simbólico de aprendizado, desdobrando-se principalmente durante a interação

²¹ Nesta tese não faremos uma discussão aprofundada sobre a distinção entre “ler e dizer história” porque não é foco deste estudo. Contudo, vale destacar que dentre as abordagens para introdução de textos, especialmente os literários, para as crianças, destacam-se duas práticas essenciais: o relato da narrativa (ler) utilizando as próprias palavras do contador e a prática de “ler em voz alta” (dizer), na qual o mediador, munido do suporte físico do livro, reproduz oralmente o que está impresso na obra. Apesar da distinção entre contar e “ler em voz alta”, ambas as formas de apresentar a história oferecem benefícios significativos para as crianças pequenas. Bajard (2014c) empreende uma investigação aprofundada sobre as diversas práticas de compartilhamento textual por meio da voz, enriquecendo a experiência educacional no âmbito literário. Seu estudo se propõe a diferenciar a fala do contador da chamada “fala” do escritor, delineando as nuances entre a oralidade dinâmica e a linguagem escrita. Ao examinar essas práticas de narrativa, Bajard (2014), busca compreender como a expressão oral pode potencializar não apenas a apreciação literária, mas também a compreensão da linguagem escrita, proporcionando uma abordagem mais holística à educação literária. Para um aprofundamento dessa temática destaca-se a obra: BAJARD, Élie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2014c. Segundo Cardoso (1995, p.15) a abordagem holística fomenta a construção de uma visão de mundo e de homem integral, propondo-se a ter um olhar diferenciado sobre a realidade, e ampliando a visão que temos do mundo e nossa relação com ele, valorizando nossos potenciais humanos, tais como: o lado emocional, racional, corporal, nossa imaginação, nossa criatividade e a intuição, de maneira equilibrada.

social, notadamente no âmbito da relação entre pais e filhos. Essa prática desempenha um papel importante no processo de familiarização da criança com o universo dos livros, além de permitir uma compreensão mais profunda dos símbolos/códigos da escrita. Dessa forma, estimula o interesse pela leitura e facilita a exposição dos elementos convencionais da escrita de palavra e de frase, bem como a estrutura global do texto (Pacheco, 2012; Mata; 2006).

Ao participar da leitura de histórias, a criança absorve informações textuais e internaliza conceitos fundamentais relacionados à linguagem escrita. A prática regular dessa atividade propicia à criança um entendimento mais intuitivo da estrutura de um livro, auxiliando na identificação de diferentes partes, como capa, páginas e ilustrações, autores e entre outros elementos. Nesse sentido, a interação durante a leitura promove uma compreensão mais profunda dos símbolos e signos utilizados na escrita, contribuindo para a literacia emergente da criança.

O interesse despertado por histórias contribui para uma predisposição positiva em relação à leitura, transformando-a de uma atividade acadêmica em uma experiência prazerosa e enriquecedora. A exposição desde muito cedo a conceitos como a linearidade da escrita, a compreensão de palavras e de frases, assim como a estrutura narrativa, constitui um alicerce relevante para o futuro desenvolvimento da competência literária. Ao explorar diversos gêneros e estilos textuais, a criança desenvolve habilidades linguísticas, amplia seu vocabulário e aprimora sua capacidade de compreensão (Pinto, 2008; LeFevre; Sénéchal, 1999; Miller; Prins, 2009; Sénéchal *et al.* 1996).

Miller e Prins (2009), por exemplo, apontam que, quando a leitura adquire um caráter interativo, os pais manifestam comportamentos específicos que transcendem a mera decodificação de palavras. Esses comportamentos incluem não somente a narração linear de uma história, mas uma participação ativa por parte dos pais. Dentre essas práticas, os autores destacam: 1) a formulação de questionamentos acerca da história durante a leitura; 2) uma análise e comentário das respostas das crianças; 3) o oferecimento de suporte para a compreensão da narrativa; e 4) o estímulo ativo para que a criança participe, colocando suas próprias questões. Essas ações, além de contribuírem para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à alfabetização, desempenham um papel vital na promoção da motivação e do interesse pela prática da leitura.

No contexto da análise da prática de leitura de histórias, Mata (2002, 2006) incorporou em sua pesquisa uma avaliação abrangente, levando em consideração

diversos indicadores significativos. Esses indicadores envolveram a avaliação da presença de livros infantis no ambiente do lar, a regularidade temporal destinada à leitura de histórias por semana, a idade em que essa prática teve início, e o conhecimento prévio da literatura infantil por parte dos pais. Essa abordagem multifacetada proporcionou uma compreensão ampla das nuances envolvidas na prática da leitura de histórias, fornecendo percepções valiosas sobre os fatores que moldam o desenvolvimento literário infantil.

Durante a análise realizada por Mata (2002, 2006), constatou-se que diversos indicadores analisados apresentaram correlações positivas entre si. Ademais, existe uma conexão evidente entre a prática de leitura de histórias e os conhecimentos emergentes de literacia das crianças, especialmente no que diz respeito aos seus níveis conceituais relativos ao funcionamento da linguagem escrita.

Em síntese, como vimos, a leitura de histórias é uma prática de literacia familiar que tem recebido destaque em muitos estudos. Ela pode contribuir de várias maneiras para a literacia emergente da criança e para o desenvolvimento cognitivo. Algumas contribuições incluem:

- a) **Desenvolvimento da linguagem:** uma exposição frequente a diferentes palavras e estruturas gramaticais enriquecendo o vocabulário e ajudando no desenvolvimento da linguagem.
- b) **Estímulo à imaginação e à criatividade:** as histórias muitas vezes transportam as crianças para mundos imaginários, estimulando a criatividade e a capacidade de visualização.
- c) **Compreensão de narrativas:** a exposição a diferentes tipos de histórias ajuda as crianças na compreensão da estrutura narrativa, incluindo elementos como enredo, personagens, configuração e resolução de problemas. Isso contribui para o desenvolvimento das habilidades de compreensão de leitura.
- d) **Utilização de estratégias de leitura:** as estratégias de leitura são procedimentos e recursos que a criança pode mobilizar na tentativa de interpretar e entender a linguagem escrita durante a leitura literária (Solé, 1998; Harvey; Goudvis, 2008; Giroto; Souza, 2010; Souza, 2019; Cosson, 2016; Modesto-Silva, 2019).

A leitura de histórias emerge como uma prática importante no universo familiar, sua frequência transcende a mera transmissão de informações, envolvendo aspectos

funcionais, convencionais e conceituais inerentes à linguagem escrita (Mata, 2002, 2006; Hannon; Weinberg, 1994; Mata, 1991; Weinberg, 1998; Wells, 1988, 1991).

1.4 Práticas de literacia familiar e as características socioculturais das famílias

Como vimos, dentro do ambiente social e cultural que envolve a criança, a família emerge como um elemento importante para o seu desenvolvimento. Contudo, também evidenciamos que o desenvolvimento, a intensidade e as formas das atividades de literacia se relacionam diretamente com o contexto sociocultural das famílias, não ocorrendo num vazio de relações sociais (Saracho, 2002, 2007; Serpell et al., 2002; Mata, 2010). Isso significa que o contexto sociocultural da família se revela como uma variável importante para se compreender a escolha, os tipos e evolução de suas práticas de literacia, bem como o acesso que elas fazem do universo da leitura e da escrita.

A riqueza cultural presente em cada família é moldada por valores, tradições e nível educacional dos pais, certamente contribui para a construção da identidade letrada da criança. O nível sociocultural dos pais muitas das vezes atua como um guia para as escolhas educacionais e as práticas de literacia adotadas pela família (Pacheco, 2012). Essa influência se estende ao modo como a criança é introduzida no mundo da escrita, afetando diretamente seu acesso a materiais de leitura, estímulos literários e oportunidades de desenvolver habilidades linguísticas.

Desse modo, as particularidades culturais e sociais de cada família tendem a ser esclarecedoras no que diz respeito à variedade dos ambientes de literacia familiar e às práticas adotadas pelos pais em relação aos filhos (Alves Martins, Mata; Silva, 2014; Mata, 2006; Mata; Pacheco, 2009; Korat et al., 2007; Shoghi *et al.*, 2013). Essas especificidades ligadas às características socioculturais das famílias podem influenciar as concepções que os pais têm acerca do processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Aikens; Barabarian, 2008; Li; Rao, 2000; Serpell *et al.*, 2002).

Conforme evidenciado por Korat *et al.* (2007), a interação entre o estatuto sociocultural e o ambiente de literacia familiar desempenha um papel crucial na formação das habilidades literárias das crianças. As crenças parentais, por exemplo, exercem influência significativa no desenvolvimento da literacia familiar (Li; Rao, 2000). Essas crenças podem adaptar-se às atitudes dos pais em relação à leitura, impactando diretamente nas práticas cotidianas. Por sua vez, as estratégias dos pais e os recursos disponíveis, como destacado por Susperrguy *et al.* (2007), são elementos que

se entrelaçam ao estatuto sociocultural, contribuindo para a configuração do ambiente propício ao desenvolvimento da literacia na criança.

Portanto, compreender a dinâmica entre o estatuto sociocultural e os diversos componentes da literacia familiar é fundamental na implementação de estratégias educacionais eficazes, que visem fortalecer as bases da leitura e da escrita desde os primeiros anos de vida. Conforme destacado por Lynch (2007), a diversidade cultural entre as famílias influencia de maneira significativa tanto a seleção quanto o desenvolvimento de suas práticas de literacia, além do acesso ao universo da escrita. A compreensão profunda dessa variável revela características importantes para entender como fatores culturais específicos moldam as abordagens adotadas pelas famílias em relação à leitura e à escrita. Essa diferenciação cultural refere-se a uma gama de elementos que podem incluir tradições familiares, valores culturais, línguas faladas em casa e experiências educacionais prévias. Esses elementos interagem de maneira complexa, adaptando a perspectiva que cada família tem em relação ao desenvolvimento de suas práticas de literacia.

Tomando como exemplo as descobertas do estudo conduzido por Korat *et al.* (2007), observa-se que o ambiente de literacia familiar entre mães com baixo nível sociocultural é consideravelmente menos diversificado em termos de suportes e atividades de literacia quando comparado ao ambiente das mães com alto nível sociocultural. Um aspecto notável revelado por essa pesquisa é que as mães pertencentes a estratos sociais mais elevados tendem a começar com prática de literacia mais cedo em comparação com aquelas de nível sociocultural baixo, e geralmente as interações estabelecidas são mais elaboradas e complexas. Essa diferença no ambiente de literacia familiar apontada pela pesquisa destaca uma tendência que merece atenção e reflexão. A variedade de suportes e atividades relacionadas à leitura cumpre uma função de destaque no enriquecimento do ambiente familiar. Neste sentido, essas variedades podem favorecer no desenvolvimento educacional dos filhos.

Contudo, conforme destacado por Susperreguy *et al.* (2007), a valorização do desenvolvimento da literacia pelos pais transcende as barreiras culturais e econômicas. Independentemente do grupo cultural ou do status econômico, os pais tendem a expressar uma crença comum de que a aprendizagem da literacia começa antes mesmo da entrada de seus filhos na escola. Essa constatação ressalta a universalidade do reconhecimento parental sobre a importância da literacia como um alicerce fundamental para o crescimento intelectual de seus filhos, independente das diferenças

socioeconômicas ou culturais que possam existir. Os pesquisadores observam que pais com habilidades de leitura menos avançadas percebem a instrução de competências de leitura como prioritária, evidenciando uma abordagem mais didática. Em contrapartida, aqueles com habilidades de leitura mais elevadas encaram a prática da leitura como uma atividade cultural a ser cultivada, respaldando, assim, uma abordagem mais voltada para o desenvolvimento da leitura e da escrita (Korat, Susperreguy, 2007).

Contudo, Mata e Pacheco (2012), a partir dos estudos que realizaram sobre o tema, sugerem que a valorização de determinadas práticas transcende as diferenças de status social e cultural, destacando a diversidade de atitudes parentais em relação a alguns comportamentos ou atividades. As autoras enfatizam que mesmo a concepção de que pais de estratos socioculturais médio ou alto estão mais propensos a adotar práticas mais holísticas, enquanto aqueles de status sociocultural mais baixo favorece práticas mais técnicas, não parece ser consensual nas pesquisas²² (Weigel *et al.*, 2006a, 2006b). Por exemplo, no trabalho de Hood *et al.* (2008), não foram identificadas disparidades quanto ao tipo de práticas adotadas por pais de diferentes estatutos socioculturais em suas amostras. Os autores afirmam que, aparentemente, as práticas parentais desenvolvidas em conjunto com os filhos em idade pré-escolar parecem ser mais abrangentes, não sendo distintas pela variável de estatuto sociocultural.

Desse modo, é preciso ir além das análises centradas exclusivamente nos estatutos socioeconômicos, na escolaridade ou no estatuto socioprofissional dos pais ou familiares. Como adverte o sociólogo Bernad Lahire (1997), em relação ao desempenho escolar das crianças, as explicações calcadas exclusivamente em correlações estatísticas tendem a esconder a diversidade de práticas educativas presentes em grupos sociais menos favorecidos. Lahire (1997), propõe uma análise mais abrangente, afastando-se da visão redutora que frequentemente busca explicar os resultados educacionais apenas por meio de dados estatísticos agregados ou por avaliações subjetivas baseadas em preconceitos sociais. O autor propõe, assim, que as análises considerem outros elementos presentes nas famílias, pois de outro modo como compreender os êxitos escolares de crianças cujos pais são pouco escolarizados, mas desenvolvem práticas educativas bastante favoráveis à imersão das crianças no universo da leitura e da escrita? Na obra intitulada "Sucesso Escolar nos Meios Populares: As Razões do

²² Conforme observado por Pacheco (2015), as práticas holísticas estão intrinsicamente ligadas a hábitos de literacia informais, englobando práticas do dia a dia e práticas de entretenimento, com destaque para a leitura de histórias. Por outro lado, as práticas tecnicistas estão relacionadas a abordagens mais formais, caracterizadas por métodos de treino específicos e estruturados.

Improvável", Bernard Lahire (1997) oferece perspectivas amplas e contextualizadas das interações familiares, lançando luz sobre a forma como as dinâmicas familiares, especialmente aquelas relacionadas à vivência da cultura escrita, podem influenciar de maneira significativa o rendimento educacional das crianças, o que desafia concepções simplistas e estereotipadas relacionadas ao sucesso escolar em contextos populares.

Lahire (1997) nos chama atenção, especialmente, para os modos como os filhos observam e incorporam as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas por seus pais, e como essas podem ter efeitos positivos ou negativos na escolarização das crianças. O autor ressalta que:

O fato de ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto “natural” para a criança, cuja identidade social poderá construir-se sobretudo através deles (ser adultos como seu pai ou mãe significa, naturalmente, ler livros...). Inversamente, podem surgir experiências com o texto impresso negativas ou ambivalentes “em famílias onde os livros são: 1) respeitados demais, arrumados assim que oferecidos, não tendo a criança o direito de tocá-los sozinha; 2) oferecidos como brinquedos que as crianças têm de aprender a manejar sozinhas de imediato”. A questão não se limita, portanto, à presença ou ausência de atos de leitura em casa: quando existe a experiência, é preciso sempre se perguntar se é vivida positiva ou negativamente, e se as modalidades são compatíveis com as modalidades da socialização escolar do texto escrito (Lahire, 1997, p. 20-21).

Nessa mesma perspectiva, Lahire afirma que em ambientes familiares nos quais são adotadas práticas como o uso de agendas, cadernos de anotações para afazeres e cálculos financeiros, listas de compras, receitas escritas, lembretes, calendários ou bilhetes diários entre os membros da família, há uma tendência de impacto positivo no desempenho escolar das crianças. Essas ações visam não somente objetivar do tempo, conforme apontado pelo sociólogo, mas também resultam em experiências positivas que se refletem nas demandas escolares.

Assim, a criança pode internalizar a ideia de que os hábitos de escrita e leitura estão acessíveis, integrados ao seu cotidiano e são atividades praticáveis. Isso ocorre porque sua alfabetização e familiaridade com a leitura se fortalecem diariamente por meio do contato com a escrita e a leitura em seu ambiente primário de convívio: a família. Nesse sentido, entendemos que a relação entre as práticas de literacia familiar e as características socioculturais das famílias constitui uma temática complexa. Daí que a variável sociocultural mereça sempre ser considerada em sua complexidade, sem simplificações, sem preconceitos e numa atitude que tende a perceber que a literacia familiar, embora não seja imune às desigualdades sociais, constitui-se como uma prática

cultural presente nos diferentes meios sociais e que tende a fazer parte da identidade da criança, estando de algum modo presente no seu cotidiano.

1.5 Literacia familiar: entre a família e a escola

A maneira como o papel da família na educação das crianças é percebida tem variado bastante ao longo dos anos. Isso é verdade especialmente quando tratamos do papel da família no que tange ao ensino da leitura e da escrita. Durante um certo período a expectativa social era de que os pais instruissem seus filhos a ler e a escrever. Posteriormente, surgiram tempos em que os pais passaram a ter um papel mais restrito, sendo muitas vezes desencorajados a ensinarem essas tarefas aos seus filhos. Isso ocorreu a partir do momento em que a escola passou a assumir um papel dominante, sendo considerada o único local adequado para que a leitura e a escrita fossem ensinadas.

Conforme Wasik e Herrman, (2004), a partir dos anos de 1960 e de 1970, assistimos ao surgimento de uma valorização crescente dos contextos familiar e comunitário para o desenvolvimento da literacia. Apesar desse reconhecimento e valorização crescente da importância dos pais, as formas como essa participação é sugerida variam consideravelmente na literatura devido às perspectivas divergentes dos autores. Neuman (1999) e Auerbach (1995, 1997) resumem essa diversidade ao apresentarem as duas abordagens que parecem dominar essa compreensão do papel da família na aprendizagem da leitura e da escrita: a) a primeira considera a participação dos pais como mero reforço das atividades de literacia desenvolvidas no contexto escolar. As autoras alertam para o fato de que essa forma de conceber a literacia familiar, pode conduzir à desvalorização da identidade da criança e da família (Neuman, 1999); b) a segunda abordagem valoriza o desenvolvimento de práticas de literacia já existentes na família e que possuem um significado natural no contexto familiar e cultural em que são desenvolvidas.

Desse modo, o contexto social e familiar da criança é visto como uma fonte de produção de conhecimentos que podem apoiar a aprendizagem escolar. Nessa perspectiva, uma intervenção eficaz deveria fazer a ligação entre o que é feito em contexto escolar e o que se passa fora da escola, de modo a que a literacia familiar se torne um instrumento significativo para as aprendizagens das crianças (Auerbach, 1995). Para Neuman (1999) essa abordagem caracteriza-se por ser culturalmente

sensível, por respeitar os modos como a aprendizagem da literacia é vivida no ambiente familiar (Auerbach, 1995).

Hannon (1998), salienta que de fato a literacia familiar tem uma grande importância e validade, mas que é necessário enfatizar não apenas os seus objetivos, mas também os métodos empregados para desenvolvê-la e o nível apropriado de envolvimento dos pais nas fases iniciais da educação. Nesse sentido, vale destacar algumas contribuições desse autor, uma vez que seus trabalhos têm servido para análise dos tipos de experiências que os pais podem proporcionar aos filhos em relação ao processo de apreensão da leitura e da escrita.

Em seus trabalhos, complementados por autores como Nutbrown e Mogan (2005), Hannon (1995, 1996) procura sistematizar as diversas contribuições e influências que as famílias podem assumir na aprendizagem da literacia emergente pelas crianças. Esses pesquisadores reconheceram a complexidade das realidades familiares e a importância de compreender as características específicas de cada núcleo familiar. A abordagem por eles proposta apresenta um modelo reflexivo, que considera diferentes tipos de intervenções e abordagens que as famílias podem adotar para apoiar efetivamente o crescimento e o aprendizado dos seus filhos. Esse modelo é conhecido como ORIM (Oportunidades, Reconhecimento, Interações e Modelos) e baseia-se em dois elementos fundamentais: de um lado, aborda as diferentes vias da literacia emergente que podem ser consideradas, e, do outro, destaca os principais papéis que os pais podem desempenhar.

Quanto às vias de literacia emergente, são identificadas quatro dimensões essenciais: a *escrita ambiental*, que se manifesta por meio da presença da escrita no ambiente familiar da criança; os *livros*, considerando tanto a quantidade quanto a diversidade de obras disponíveis; a *escrita*, abrangendo as tentativas iniciais e o apoio proporcionado durante esse processo; e a *linguagem oral*, que engloba elementos como histórias, conversas e aspectos fonológicos. Essas dimensões desempenham uma função no desenvolvimento da literacia emergente, proporcionando um contexto abrangente para a construção das habilidades linguísticas e cognitivas das crianças.

Nutbrown e Mogan (2005), Hannon (1995,1996) destacam a existência de quatro tipos distintos de papéis desempenhados pelos pais no processo de aprendizagem: **O**portunidades, **R**econhecimento, **I**nterações e **M**odelos (ORIM). O envolvimento dos pais se revela fundamental, pois gera oportunidades de acesso a materiais escritos e disponíveis em casa, o contato com escritos do ambiente circundante e a ajuda na

interpretação desses materiais pelas crianças. O reconhecimento, a compreensão e a valorização dos progressos das crianças, são elementos essenciais para garantir que o processo de aprendizagem ocorra de maneira sustentada e positiva. As características das interações entre pais e filhos também desempenham um papel importante na literacia familiar. Além disso, as orientações, as explicações e os apoios fornecidos pelos pais são elementos essenciais na mediação dos contatos da criança com a linguagem escrita, tanto em situações mais estruturadas quanto em momentos mais lúdicos ou informais. Nesse sentido, o engajamento ativo das famílias tende a facilitar uma abordagem enriquecedora da linguagem escrita durante o desenvolvimento infantil. Os pais ainda atuam como modelos de comportamento linguístico, influenciando diretamente o interesse e a motivação das crianças em relação à leitura e à escrita. Ao demonstrarem o valor da leitura em suas próprias vidas, os pais estimulam a curiosidade e o desejo de explorar o mundo da linguagem escrita por parte de seus filhos.

Esses quatro elementos do ORIM são amplos e podem servir como fundamentos para a análise dos componentes a serem considerados na caracterização das práticas de literacia desenvolvidas no ambiente familiar (Hannon, 1998; Nutbrown, Hannon; Mogan, 2005; Mata 2012).

Dada a relevância do modelo ORIM, ele tem servido de inspiração para a construção de diferentes experiências de intervenção formativa de pais em literacia familiar. Muitos autores enfatizam que uma abordagem da literacia familiar fundamentada no modelo ORIM, poderia oferecer uma intervenção variada e adaptada às distintas necessidades e peculiaridades das famílias (Hannon, 1998; Nutbrown, Hannon; Mogan, 2005; Mata, 2012; Pacheco, 2015).

Isso implica evitar estratégias excessivamente prescritivas, priorizando, em vez disso, intervenções que incentivem a participação ativa das famílias e promovam o seu fortalecimento. Nesse contexto, as ações desenvolvidas estão alinhadas com as necessidades específicas e as características sociais e culturais de cada família (Hannon, 1999). O Quadro 5 apresenta uma síntese do modelo ORIM.

Quadro 5: Quadro síntese do modelo ORIM (Hannon e Nutbrown- 1995-1996)

Experiências	Maneiras práticas pelas quais os pais e responsáveis apoiam a aprendizagem e o desenvolvimento de seus filhos.
Oportunidades	Os pais e responsáveis transformam as experiências do dia a dia da criança em oportunidades de aprendizagem, interagindo de diversas formas com seus filhos: ouvindo, conversando, cantando, brincando tanto dentro quanto fora de casa, incentivando-os e dedicando-lhes tempo e atenção. Além disso, oferecem às crianças a chance de explorar e experimentar objetos comuns, por exemplo, pintar com pincel, com giz de cera, com lápis de cores, escrever, desenhar, ou utilizar uma caixa vazia para criar brinquedos do tipo casinha de bonecas, um barco ou um carro.
Reconhecimento	Quando os pais e responsáveis demonstram que reconhecem e valorizam os esforços e conquistas de seus filhos, e até mesmo pelas próprias crianças serem quem são, isso contribui para a compreensão e a autoconfiança delas como aprendizes. Esse reconhecimento pode se manifestar de maneira simples e discreta, como uma palavra amável, um sorriso ou um cumprimento, ou por meio de elogios e incentivos mais evidentes. Outras formas, por exemplo, incluem colocar mensagens na geladeira ou criar histórias em que a criança seja a protagonista. Além disso, os pais e responsáveis reconhecem o que é considerado progresso para cada filho individualmente.
Interação	Pais e responsáveis contribuem para o desenvolvimento de seus filhos ao interagirem de diversas maneiras, tais como: escutá-los e dialogar sobre suas atividades ou sentimentos; envolvê-los em tarefas do cotidiano, como preparar alimentos ou realizar a limpeza da casa; explicar ou demonstrar procedimentos; proporcionar segurança ou encorajamento enquanto a criança explora (sem se envolver excessivamente); auxiliar a criança a lidar com frustrações, medos e angústias; assistir televisão junto com o filho e dialogar sobre o que estão assistindo.
Modelagem	Crianças pequenas adquirem conhecimento ao observar e ouvir as pessoas ao seu redor. Os modelos mais influentes para elas são aqueles com quem passam a maior parte do tempo e que as cuidam com afeto - geralmente os pais e responsáveis. Através desses modelos, as crianças absorvem comportamentos, atitudes em relação à aprendizagem e maneiras de interagir com os outros. Além disso, elas aprendem aspectos mais específicos, como alfabetização, cálculos e como aplicar esses conhecimentos na vida diária, como escrever uma lista de compras ou efetuar o pagamento das compras.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado em Peter Hannon e Cathy Nutbrown- (1995,1996).

Em sua abordagem junto às famílias, Peter Hannon e Cathy Nutbrown (1995) observaram que os pais e responsáveis apoiam o aprendizado de seus filhos, oferecendo naturalmente oportunidades, reconhecimento, interação e modelo. Contudo, quando profissionais e famílias compreendem como o ORIM contribui para a aprendizagem, é mais provável que incorporem esse método com maior frequência em suas atividades cotidianas, o que, por sua vez, beneficia ainda mais o aprendizado das crianças. Vale ressaltar que o grande diferencial não está apenas no desempenho escolar, mas sim nas ações cotidianas e nos laços afetivos construídos pelas famílias com seus filhos nos

diversos momentos como: nas conversas, nas brincadeiras, cantando juntos e compartilhando livros e histórias infantis.

Essa constatação de que as habilidades precursoras da alfabetização podem ser desenvolvidas antes mesmo do início da educação formal por meio das experiências de literacia no ambiente familiar, deu ensejo ao surgimento de diversos programas educativos cujo objetivo é desenvolver e promover a literacia familiar (Taylor, 1983). Como dissemos, muitos deles são inspirados no modelo ORIM.

De acordo com Hannon (2003) os programas de literacia familiar são programas que procuram beneficiar as relações familiares no sentido de potencializar o envolvimento dos sujeitos em práticas de literacia. Inicialmente esses programas se desenvolveram de uma forma mais enfática em solo americano, adotando uma ampla diversidade de práticas. Assim, alguns tinham como ações, por exemplo, a promoção da leitura compartilhada entre pais e crianças, iniciativas de distribuição de livros, esforços direcionados ao desenvolvimento da literacia na infância e programas que visavam aprimorar a literacia tanto dos pais quanto das crianças (Carpentieri *et al.*, 2011; Wasik, 2012).

Na literatura encontramos menção a vários programas de literacia familiar desenvolvidos em diferentes países do mundo, cabendo destacar: *National Centre for Family Literacy* (Estados Unidos); *Literacy Basic Skills Unit* (Inglaterra); “Dois braços para embalar uma voz para contar”, “Ler para Crescer” iniciativas impulsionadas pelo Plano Nacional de Leitura (Portugal); *Natti per Legere* (Itália); *Fundación Habia Una Vez* (Chile); *Bookstart* (Reino Unido); *Fundalectura* (Colômbia); Bebelendo: uma intervenção precoce e Conta Pra Mim (Brasil).

Tendo em vista a proporção e legitimidade que esses programas têm alcançado em diversas partes do mundo, uma questão que se coloca é a de saber até que ponto eles realmente cumpriram com os objetivos propostos, ou seja, até que ponto teriam eficácia. Nesse sentido, faz-se necessário enfatizar que, no campo acadêmico não faltam entusiastas em relação ao desenvolvimento, implementação e eficácia desses programas. Contudo, como lembram Mata e Pacheco (2009) e Silva (2015), esses programas também têm sido alvos de inúmeras críticas por parte de muitos pesquisadores (Mata, 2004; Lopes, 2005; Lourenço, 2007; Cruz, 2011; Pacheco, 2015; Viana, 2021; Crawford; Zygouris-Coe, 2006; Mata; Pacheco, 2009).

A principal delas é a de que muitos programas de literacia familiar seriam conduzidos sem considerar as diferentes realidades socioculturais dos sujeitos para os

quais eles são desenvolvidos. Assim, não procuraram intervir de forma diferenciada com as famílias, se limitando a prescrever aos pais formas engessadas de atuação com os filhos em casa, sem qualquer cuidado na adequação das estratégias em função de suas características socioculturais e das práticas que eles já possuem.

Crawford e Zygouris-Coe (2006), por exemplo, chamam a atenção para a construção rígida e prescritiva das atividades de muitos desses programas de intervenção. As autoras ressaltam que, muitas vezes, se constroem programas iguais para todos os indivíduos, não valorizando e respeitando as situações sociais e as aprendizagens próprias de cada núcleo familiar. Já para Mata e Pacheco (2009), muitos desses programas trabalham com base na ideia de existência de um “déficit” que poderia ser sanado por meio da aplicação das mesmas práticas e atuações a famílias que vivem em contextos socioculturais bastante diferentes. Em muitos casos, simplesmente se limitaram a prescrever atividades ou estratégias do meio escolar para serem aplicadas ou replicadas no meio familiar, o que faria com que essas intervenções não suscitassem a promoção da participação efetiva das famílias e o seus empoderamentos.

Em que pese a validade de inúmeras dessas críticas, uma forma mais robusta de se abordar a eficácia destes programas consiste em tomar como fonte de análise os estudos que buscaram justamente avaliar as suas eficácias. Para isso, recorreremos aqui a alguns trabalhos realizados nesse campo e que foram apresentados por Graça (2021) em sua dissertação de mestrado.

O primeiro deles consiste em um importante relatório encomendado pela Unesco e intitulado “*Family Literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*”. Trata-se de uma revisão de seis recentes meta-análises realizadas tendo como fonte de informações um compilado de dados de inúmeros estudos primários, de vários países e realizados ao longo de vários anos. Segundo Graça (2021), a principal conclusão que se pode retirar desse relatório é a de “que os programas de literacia familiar são eficazes, quer na melhoria das competências das crianças, quer na melhoria das competências de apoio parental” (Graça, 2021, p. 10).

Ainda segundo Graça (2021), outras meta-análises também apresentam evidências importantes da eficácia desses programas, nos trazendo informações relevantes sobre aspectos específicos desses Programas.

O fator estatuto sociocultural e socioeconômico foi examinado por Mol, Bus, De Jong; Smeets, (2008) e de Manz, Hughes, Barnabas, Bracaliello, Ginsburg-Block (2010). As análises indicaram que crianças em situação de risco de enfrentar

dificuldades de literacia, pertencentes a minorias étnicas ou provenientes de famílias de baixos rendimentos, não obtiveram benefícios expressivos nos programas de literacia em comparação às famílias caucasianas²³ e de rendimentos médio-alto que apresentaram efeitos mais elevados. Manz (2010) e seus colaboradores indicaram duas razões prováveis para esse resultado: a) a falta de participação e experiência educacional nas famílias menos privilegiadas, ou b) e a incompatibilidade dos programas de literacia familiar em relação à “cultura válida”, isto é, a falta de sintonia com as crenças, com os valores e com os comportamentos normativos dessas famílias em contextos desfavorecidos. Daí que a criação de “programas únicos”, direcionados a todas as famílias de forma idêntica, tende a gerar resultados indesejados ou ineficazes. Portanto, como destacado por muitos autores, os programas de literacia familiar deveriam proporcionar oportunidades para que as famílias experimentassem diversas atividades e estratégias. Além disso, seria crucial que esses programas reconhecessem os conhecimentos, as competências e os recursos específicos que cada família traz em suas histórias de vida. (Jordan; Snow; Porche, 2000; St. Pierre, Ricciuti; Rimdzius, 2005; Anderson *et al.*, 2010; Fundação Aga Khan, 2017; Soliman, 2018; Hannon *et al.*, 2020).

Em relação ao fator idade, a meta-análise conduzida por Mol *et al.* (2008) revelou que ela constitui um fator positivo em relação às intervenções com leitura dialógica entre pais e crianças. As intervenções são mais significativas quando as crianças se encontram na faixa etária de 2 a 3 anos de idade. Para crianças com idades entre 4 e 5 anos, o impacto não foi expressivo. Entretanto, na meta-análise realizada por van Steensel (2006) verificou-se que os programas de literacia familiar realizados com as crianças que estão no primeiro ciclo do ensino fundamental, apresentam um impacto maior em comparação com aquelas que estão em idade pré-escolar.

Em relação à duração do tempo dos programas, embora o senso comum possa conduzir-nos à ideia de que as intervenções mais prolongadas tenham um efeito mais positivo, a meta-análise conduzida por van Steensel e colaboradores (2011) não encontrou respaldo científico que confirme essa ideia.

Quanto ao tipo de intervenção realizada pelo programa, a meta-análise realizada por van Steensel (2006) identificou um *effect size* (tamanho do efeito²⁴) maior quando

²³ Caucasiana é um termo usado para definir indivíduos de pele clara (branca) com origem essencialmente no continente europeu.

²⁴ O termo "tamanho do efeito" refere-se a uma medida estatística que quantifica a magnitude ou a força de uma relação ou o impacto de uma intervenção em um estudo de pesquisa. Ele é usado para fornecer uma maneira padronizada de expressar o grau de diferença ou associação entre dois grupos ou variáveis.

os programas de literacia familiar incorporaram tanto a leitura compartilhada quanto outras atividades de literacia, em comparação a programas que se concentravam exclusivamente em um desses aspectos da literacia familiar. Sénéchal e Young (2008) também concluíram haver influência do tipo de intervenção no impacto gerado pelos programas. As intervenções nas quais os pais leem para crianças, apresentaram *effect size* muito baixo; já as intervenções nas quais os *pais ouvem as crianças lerem*, apresentaram um *effect size* positivo e as intervenções nas quais os *pais foram treinados a ensinarem competências de literacia às crianças*, verificou-se um *effect size* bastante alto e surpreendente. Contudo, Sénéchal e Young (2008) não encontraram diferenças de impacto dos programas de literacia familiar para as variáveis do estatuto socioeconômico da família, idade da criança ou presença de dificuldades leitoras da criança.

Nesse sentido, destacar a importância dessa participação ativa dos pais na aprendizagem das crianças e mesmo da eficácia de programas voltados à qualificação dos mesmos em termos de desenvolvimento da literacia familiar, não significa de forma alguma reduzir a importância do papel do professor como um especialista no campo educacional. Tampouco, implica a transferência integral dessa responsabilidade para os pais. Ao contrário, a essência desse envolvimento reside na promoção de uma colaboração eficaz e parcerias sólidas entre escola e famílias. O objetivo é facilitar o processo de aprendizagem, monitorando e integrando as práticas específicas de literacia familiar (Barton, 2007; Hannon, 1998).

É fundamental destacar que o fortalecimento da literacia familiar não ocorre de maneira isolada. Em vez disso, essa abordagem colaborativa entre escola e família cria um ambiente coeso e integrado, no qual a criança está envolvida em práticas de leitura tanto em casa quanto na escola. Essa sinergia potencializa a literacia emergente, promovendo uma transição suave e eficaz para a aprendizagem formal da leitura e da escrita na escola. Ao investir na literacia familiar, os pais e responsáveis estão construindo os aprendizados necessários para que as crianças desenvolvam habilidades sólidas de literacia emergente, preparando o caminho para um futuro educacional mais promissor.

De acordo com Clécio Buzen (2021)²⁵ a literacia familiar não deveria substituir a função da escola:

²⁵ <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/a-literacia-familiar-substitui-o-que-a-escola-pode-fazer.html> (Artigo completo: acesso em 19 de setembro de 2023).

A literacia familiar não substitui as múltiplas ações que as escolas podem fazer nos diferentes componentes curriculares. Os eventos e as práticas de leitura e escrita que ocorrem nas esferas familiares possuem objetivos, funções, valores e crenças diferentes dos da esfera escolar. Um dos desafios da educação formal é justamente ampliar os mundos do letramento vernaculares, inserindo as crianças na compreensão e no uso das culturas (orais, escritas, corporais, sonoras, imagéticas, etc.) das diferentes esferas da atividade humana. A literacia familiar sozinha não dá conta de tal ação educativa. O trabalho pedagógico pressupõe um trabalho coletivo, realizado por diversos profissionais” (Ceale, 2021).

A literacia familiar não significa ensinar as crianças a ler em casa, ela se concentra em auxiliá-las na construção de conhecimentos que serão úteis quando iniciarem o processo de leitura. Não é uma exigência que os pais dediquem tempo específico, por exemplo, para praticar o reconhecimento das letras do alfabeto com seus filhos e a prática mais eficaz de literacia familiar reside na promoção de conversas estimulantes com as crianças desde a primeira infância.

Desse modo, nesta tese, ao reconhecermos a relevância da literacia familiar no desenvolvimento da literacia emergente não adotamos a posição de defesa em favor da *homeschooling* (educação domiciliar). Longe disso, reforçamos a centralidade do papel da escola na vida das crianças e propomos e defendemos veementemente uma abordagem colaborativa, de diálogo e de parcerias que visa fortalecer os laços entre a comunidade escolar e os familiares, no intuito de ampliar práticas sociais de leitura e de escrita nas múltiplas esferas da atividade humana.

1.6 Uma breve revisão da literatura brasileira

Para termos um panorama geral das pesquisas que foram produzidas sobre literacia familiar no Brasil, realizamos um levantamento bibliográfico de teses e dissertações em duas bases de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O período escolhido foi de 2014 a 2024, ou seja, selecionamos estudos referentes aos últimos 10 anos.

Para realizar as buscas utilizamos as seguintes palavras-chave: 1. Literacia familiar; 2. Letramento familiar; 3. Práticas de literacia familiar. Para uma busca mais detalhada, esses termos foram escritos entre aspas, com a finalidade de obtermos teses e dissertações cujos termos fossem encontrados por inteiro, e não apenas as palavras de forma individual. Outra escolha metodológica foi a de selecionarmos as pesquisas que tivessem as palavras-chave já presentes em seus títulos.

Para “Literacia familiar” obtivemos 6 dissertações; para “letramento familiar” tivemos 4 dissertações e 1 tese; e para “práticas de literacia familiar” tivemos 2 dissertações. No total, retirando as duplicações nas duas bases de dados, foram 10 dissertações e apenas 1 tese. Excluímos 4 dissertações tendo em vista as fragilidades encontradas no resumo e que dificultavam a compreensão completa dos objetivos, metodologia e resultados da pesquisa. Nesses casos não conseguimos também encontrar os trabalhos completos via repositório Institucional das Universidades. Dessa forma, ao final, obtivemos um total de seis dissertações e uma tese.

Mas que aspectos da literacia familiar se dedicaram a esses estudos? Como foram realizados? Quais foram os seus resultados? A seguir, faremos uma breve apresentação e análise desses trabalhos.

Iniciaremos com a dissertação “*Pais em ação! Práticas de literacia familiar à luz do letramento emergente: uma proposta de oficinas de ensino para pais de crianças bem pequenas (1 a 3 anos)*”, de Sabrini Vettorello. O objetivo do estudo foi “verificar como as famílias podem contribuir para o desenvolvimento do letramento emergente de crianças bem pequenas a partir de práticas de literacia familiar que envolvam a oralidade, a leitura e a escrita” (Vettorello, 2020, p. 5). Buscando instrumentalizar as famílias sobre as práticas de literacia familiar, a autora elaborou uma proposta de formação em formato de oficinas para os responsáveis de crianças bem pequenas. A proposta envolve práticas de leitura, escrita, oralidade, motivação para o processo de aprendizagem, além de brincadeiras, jogos e tecnologias, tendo como inspiração a cartilha “Conta pra mim - Guia de Literacia Familiar”, disponibilizada pelo MEC em 2019. Embora não tenham sido postas em prática devido ao período pandêmico, a autora acredita que a sua aplicação poderá ser favorável às práticas de literacia familiar, possibilitando aos pais conhecimento para que ajudem os filhos na aprendizagem da escrita e da leitura.

A dissertação “*Literacia familiar em crianças de escolas públicas antes e durante a pandemia da Covid-19*”, de Dayana Cristina Sales da Silva, teve como objetivo “analisar o impacto da pandemia nas práticas de literacia familiar para aprendizagem da leitura e escrita em crianças de escolas públicas entre 6 e 11 anos de idade”. Foram aplicados questionários da versão brasileira do COVID19 HELP para 28 responsáveis de crianças contendo entre 6 e 11 anos, de escolas públicas municipais, cujas questões giraram em torno das práticas de literacia familiar. A partir da aplicação do questionário foi possível observar que o período de Pandemia não ocasionou impacto

significativo para as práticas de literacia familiar o que sugere que, apesar de o isolamento social propiciar aos cuidadores maior tempo com suas crianças, a disponibilidade e qualidade desse tempo para práticas de literacia não foi garantida.

O terceiro estudo é a dissertação “*Literacia Familiar no período pré e pandêmico de Covid-19*”, de Natália de Oliveira Viana Medeiros. De um modo muito similar ao estudo anterior, seu objetivo foi investigar o impacto da pandemia de COVID-19 nas práticas e recursos de literacia familiar no contexto brasileiro, comparando os períodos pré-pandêmico e pandêmico. Além disso, o estudo propõe investigar o efeito das variáveis estresse e nível socioeconômico (NSE) das famílias no ambiente de literacia familiar durante a pandemia. Foram aplicados questionários de forma online para 1538 famílias, sendo responsáveis por um número de 2223 crianças de até 11 anos. Foi indicado que durante a pandemia de Covid-19 os recursos de literacia familiar e as práticas de leitura sofreram mudanças, como a redução na frequência de leitura, mas com maior tempo de duração. Ademais, houve um aumento nos livros e jogos digitais, jogos educativos e, em contrapartida, houve uma redução no número de livros para os adultos. Em suma, “a pandemia impactou o ambiente de literacia familiar, apresentando associação com o estresse percebido pelas famílias e pelo nível socioeconômico” (Medeiros, 2023, n.p.).

Escrito por Joana Borges Lobo Araújo, a dissertação “*Práticas de literacia familiar e a influência na aprendizagem da leitura de crianças no ensino remoto*” teve como objetivo investigar se as práticas de Literacia Familiar no contexto de Ensino Remoto, decorrente da pandemia do COVID-19, influenciam o desempenho escolar de crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental principalmente no que tange à leitura e escrita. Questionários virtuais foram aplicados a responsáveis de 32 crianças, além de ter sido feita a análise do desempenho acadêmico desses alunos, ao serem consideradas as notas trimestrais iniciais e finais do ano letivo. Ainda, a leitura de pseudopalavras e palavras foram avaliadas, embasadas no instrumento ANELE (Avaliação Neuropsicológica de Leitura e Escrita (Salles, Piccolo, & Miná, 2017)²⁶, para aquela faixa etária e a escrita com TDE, tudo de forma remota. Foi possível constatar por meio do estudo que as experiências familiares influenciaram positivamente o desempenho das crianças, especificamente, mudanças na rotina mostraram uma associação adversa no

²⁶ Salles, J. F., Piccolo, L. R., & Miná, C. S. (2017). Coleção Anele 1: avaliação de leitura de palavras e pseudopalavras isoladas: LPI. São Paulo: Vetor.

desempenho escolar. Assim, “em períodos críticos, como o período pandêmico, políticas públicas de suporte das famílias podem contribuir para minorar os prejuízos causados pelo fechamento das escolas” (Araújo, 2022, n.p.).

A dissertação “*Conta pra mim*”: a (re)produção de padrões de gênero, sexualidade e família no programa de literacia familiar do ministério da educação foi escrita por Bárbara Gomes Fernandes de Aguiar e teve como objetivo analisar a articulação de lógicas sociais de (re) produção de padrões de gênero, sexualidade e família no referido programa proposto pelo MEC. A pesquisa teve caráter documental e o corpus foi composto por elementos do kit disponibilizado no Programa Conta Pra Mim. Como resultados, a pesquisa evidenciou que o “Conta pra mim” foi implementado num contexto de ausência de diálogo com as comunidades escolares, acadêmicas e a sociedade civil, violando o princípio constitucional do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Destacou, ainda, que o Programa pauta-se em representações limitadas da educação literária e aciona lógicas cisheteronormativas sobre família, sexualidade, gênero e relações entre as pessoas, configurando-se como uma violência simbólica e estratégia de esvaziamento do papel da escola.

Já a dissertação “*Adaptação Transcultural do Questionário de Ambiente de Literacia Familiar (Home Literacy Environment Questionnaire)*”, de Daniele do Nascimento Portela, teve como objetivo realizar uma adaptação transcultural para o contexto brasileiro de um questionário de avaliação do ambiente de literacia familiar feito originalmente em inglês e para ser aplicado em famílias indianas (Buvaneswari; Padakannaya, 2017)” (Portela, 2023, p. 6). Para realizar a adaptação do questionário ao contexto brasileiro, foram realizadas seis etapas que envolveram desde traduções até um estudo piloto com os responsáveis de crianças entre 3 anos e meio e 6 anos e meio. A sua aplicação foi feita de modo online e abarcou os dados de 32 mães. Como resultados, durante o estudo piloto, foram encontradas correlações entre as dimensões do instrumento e medidas de status socioeconômico. Foi observado que quanto maior a escolaridade materna e a renda familiar mensal, maiores eram os escores nas dimensões de literacia familiar apresentadas no questionário. Ao final do estudo, foi adaptado um questionário sobre literacia familiar com linguagem clara, itens bem formulados e pertinentes à realidade da população em geral e boa consistência interna (Portela, 2023, p. 6).

Por fim, a tese “*Letramento familiar e letramento escolar: coexistentes, complementares ou independentes?* ” foi escrita por Adriana Sidralle Rolim de Moura,

cujo objetivo foi investigar como famílias de uma cidade específica têm construído o letramento familiar e o letramento escolar. A pesquisa utilizou a Análise de Discurso Crítica (ADC) integrada à Teoria Social do Letramento (TSL). Como resultados, compreendeu-se que existem sinais de que as famílias reconhecem a importância do letramento escolar e promovem o letramento familiar em casa no dia a dia, com argumentos de que o letramento familiar e o escolar se complementam. A autora pontua ainda que a avaliação do impacto de um trabalho de estímulo ao letramento familiar, tendo como mediação a escola, revela a incorporação de atividades de leitura e escrita no dia a dia familiar, além de uma compreensão ampliada, por parte dos pais, sobre a relevância do trabalho promovido pela instituição escolar.

De um modo geral esse levantamento confirma o caráter incipiente dos trabalhos sobre literacia familiar no Brasil. Isso ocorre mesmo quando se toma como conceito de letramento como basilar na condução das investigações. Dos trabalhos inventariados três se relacionam diretamente ao contexto da pandemia de Covid-19, contexto em que a preocupação com a participação dos pais na educação dos filhos tomou grande visibilidade social em todas as partes do mundo e especialmente no Brasil que viu a maior parte de suas escolas serem fechadas. Outros dois trabalhos se relacionam de algum modo ao Programa “Conta Pra Mim”, idealizado pelo Ministério da Educação (MEC), durante o governo Bolsonaro. Embora as críticas a esse Programa são abundantes, ele parece ter suscitado em algum nível uma produção acadêmica sobre o tema. Por fim, merece destaque a tentativa de adaptação de um questionário estrangeiro para a avaliação das práticas de literacia familiar no Brasil. Conforme dissemos ao longo deste capítulo, o desenvolvimento desse tipo de instrumento já possui uma longa tradição no campo de estudos sobre a literacia familiar. Nesse sentido, concordamos com a autora desse estudo, quando ela afirma que no Brasil a produção e uso desse tipo de instrumento é escassa.

1.7 Síntese do capítulo

Como vimos, a literatura tem sido unânime em apontar evidências de que as famílias que desenvolvem práticas de literacia com as crianças, propiciam a elas uma maior possibilidade de desenvolverem a literacia emergente, terem sucesso no âmbito escolar e se tornarem leitoras. Contudo, em que pese essa relevância, esse ainda constitui um campo de pesquisa incipiente em solo brasileiro. Daí que, conforme já

aludimos, nesta tese nos propusemos a contribuir com o debate acerca da literacia familiar no Brasil por meio do desenvolvimento de uma pesquisa empírica que identificou e analisou as práticas de literacia familiar presentes em famílias dos setores populares com filhos matriculados na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental numa escola de um município do interior de Minas Gerais. No próximo capítulo apresentaremos o modo como esta pesquisa foi desenhada e realizada.

CAPÍTULO 2: RODA, RODA, RODA: APRESENTAÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Conforme salientado anteriormente, esta tese tem como objetivo geral identificar e analisar as práticas de literacia familiar presentes em famílias dos setores populares com filhos matriculados na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola de um município do interior de Minas Gerais.

Neste capítulo, é apresentado o percurso metodológico da pesquisa, ou seja, o modo como a pesquisa foi realizada. Iniciamos com uma breve discussão a respeito das pesquisas qualitativas como técnica de pesquisa, perspectivas adotadas no âmbito deste trabalho. Em seguida, apresentamos o campo de pesquisa, os sujeitos investigados, os instrumentos de coleta de dados, seus respectivos objetivos, o modo como foram construídos, as formas e o processo de aplicação desses instrumentos, bem como a maneira como os dados foram analisados. Como Lakatos e Marconi, (2003), acreditamos que a metodologia consiste em explicar os processos empregados para se alcançar os objetivos previamente elencados pelo pesquisador e que essa explicação permite que os leitores e pesquisadores conheçam as potencialidades, mas também as fragilidades da pesquisa desenvolvida.

2.1 A abordagem qualitativa

Dada a natureza do nosso objeto de investigação, optamos neste trabalho pela abordagem de pesquisa qualitativa. Minayo (2003) a caracteriza como uma pesquisa que responde a questões muito ligadas ao particular nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser meramente quantificado. Ainda no entendimento dessa autora, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à mera operacionalização de variáveis. Assim, essa abordagem:

Exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49).

Segundo Chizzotti (2003), a abordagem qualitativa proporciona que o pesquisador busque compreender tanto o sentido de um determinado fenômeno quanto o

significado que as pessoas dão a ele. Isso significa que a pesquisa qualitativa envolve a criação de espaços para se ouvir os sujeitos da pesquisa, buscando compreender e examinar as suas percepções, os seus dilemas, as suas dificuldades e as tensões vivenciadas por eles. Daí que essa abordagem, apoia-se num processo de vivência que requer, em algum nível, o envolvimento do sujeito pesquisador com a realidade investigada. Como lembram Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Ressalta-se que na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador com o processo “[...] é muito maior do que com o produto; os dados coletados são predominantemente descritivos; e o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (Lüdke e André, 1986, p. 12). Sem querer entrar na infundável discussão sobre a oposição entre “pesquisas qualitativas” e “pesquisas quantitativas”²⁷, assumimos, entretanto, que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas. Como afirmava Florestan Fernandes (1959), os fenômenos sociais são em sua essência qualitativos, embora sejam também passíveis de mensuração e quantificação. Daí que no âmbito desta investigação uma primeira aproximação com as práticas de literacia das famílias tenha sido realizada coletando-se os dados via questionário, instrumento geralmente associado à perspectiva quantitativa de pesquisa, mas por nós utilizado mais com a intenção de conhecer e descrever as práticas das famílias do que buscar estabelecer associações ou graus de probabilidades.

²⁷ Sobre essa discussão ver, por exemplo: 1) ARQUES, Waldemar. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 2, n. 3, 1997. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/966>. Acesso em: 10 fev. 2024 e 2) GÜNTHER, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201–209. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>

2.2 O campo de desenvolvimento da pesquisa e seus participantes

Passemos agora a apresentar o nosso campo de pesquisa e os participantes da investigação: a cidade, o distrito, a escola e as famílias participantes da pesquisa.

2.2.1 A cidade e o distrito

Contextualizar geográfica, histórica e socialmente uma cidade é importante numa pesquisa, pois, conhecendo melhor a identidade de uma cidade, podemos ter uma compreensão mais próxima da relevância, dos resultados e impactos das políticas de educação e de suas vertentes na sua população.

Figura 2: Imagem ilustrativa- Panorama da Cidade de Ouro Preto /MG



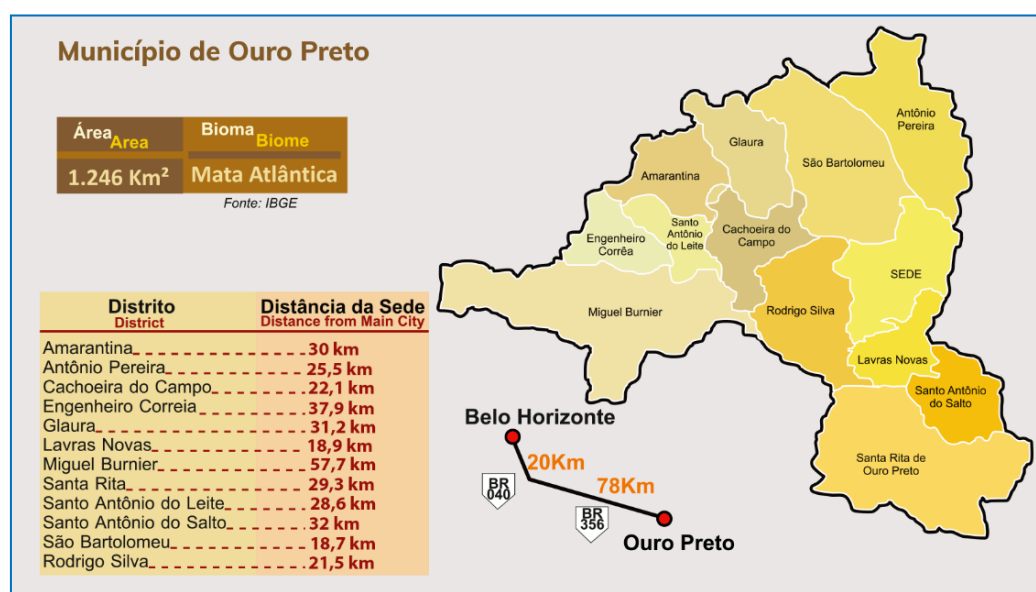
Fonte: fotografia cedida por Daiane Alves

O município de Ouro Preto situa-se a aproximadamente 98km²⁸ de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais e possui uma população estimada em 2019

²⁸ Informações encontradas na página da Prefeitura Municipal de Ouro Preto-MG, por meio do link: <http://guiacachoeiradocampo.com.br/distritos/> - Acesso em 22 de setembro de 2022.

em 74.036 habitantes²⁹. O município tem origem no arraial do Padre Faria fundado por volta de 1698 e elevado à categoria de vila em 1711 com o nome de Vila Rica. Em 1720 foi escolhida como capital da nova capitania de Minas Gerais. Recebeu no ano de 1823 o título de Cidade Imperial, passando a ser denominada Imperial Cidade de Ouro Preto e se tornando a capital da então província das Minas Gerais e, mais tarde, do estado de Minas Gerais.

Figura 3 - Mapa do Município de Ouro Preto – MG



Fonte: Mapa do Município de Ouro Preto - MG³⁰

O município foi considerado Patrimônio Estadual em 1933 e Monumento Nacional em 1938. A cidade foi o primeiro sítio brasileiro considerado Patrimônio Mundial da Unesco, título que recebeu em 1980. Ela se tornou conhecida como um "museu a céu aberto", preservando um grande núcleo de casario colonial, essencialmente intacto, prestigiado em todo o Brasil e internacionalmente, tanto que a Cidade Histórica foi declarada pela Unesco um Patrimônio Cultural da Humanidade.

Atualmente possui 12 distritos: Amarantina, Antônio Pereira, Cachoeira do Campo, Engenheiro Correia, Glaura (Casa Branca), Lavras Novas, Miguel Burnier,

²⁹ Fonte: IBGE: Censo Demográfico 2010; Disponível em www.ibge.gov.br.

http://www.ouropreto.mg.gov.br/uploads/prefeitura_ouro_preto_2015/arquivos_diario_oficial/Plano_Municipal_de_Educacao.pdf - Acesso em: 25 de agosto de 2021.

³⁰ Outras informações no site: <http://www.ouropreto.mg.gov.br> Acesso em: 09 de agosto de 2022.

Rodrigo Silva, Santa Rita, Santo Antônio do Leite, Santo Antônio do Salto e São Bartolomeu.

O município conta com escolas estaduais, municipais e particulares, que atendem desde a educação infantil até o ensino médio. Também há uma universidade pública, a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que oferece cursos de graduação nas mais diversas áreas do conhecimento e cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Ainda há no município uma unidade do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG, Unidade Ouro Preto), que oferta cursos técnicos de nível médio, nas formas integrada e subsequente, e cursos de graduação. A distribuição dos estabelecimentos de ensino do município é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição dos estabelecimentos de ensino do município de Ouro Preto

Escolas	Quantidade
Universidade Federal	1
Instituto Federal	1
Estadual	10
Municipal	51
Privada	16
Total	75

Fonte: Dados do Censo (2022)

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Ouro Preto - PME (2015), o município possui cinquenta e uma instituições escolares, sendo dezesseis creches, cinco escolas municipais de educação infantil e trinta escolas que atendem o ensino fundamental do 1º ao 9º ano.

2.2.2 O distrito: uma comunidade interiorana no seio mineiro

O distrito de Amarantina está localizado a cerca de 30 Km da sede de Ouro Preto. De acordo com o IBGE a população do distrito em 2022 era estimada em 3.940 habitantes.

O povoado teria surgido após uma grande fome que acometeu a população de Vila Rica, por volta do ano de 1700. Sendo assim, muitas pessoas fixaram moradia no local para plantar alimentos e distribuí-los na região. Segundo a tradição oral, havia muitas plantações de alho, frutas e hortaliças. Naquele período, o povoado era nomeado Tijuco, que abarcava a região onde hoje estão localizados Amarantina e Cachoeira do Campo. Antônio Alves, fazendeiro português, foi uma dessas pessoas que fixaram residência no local, no século XVIII. Ele tinha grande devoção para com São Gonçalo, santo com tradicional veneração em Portugal. Sendo assim, ele ergueu uma ermida em homenagem ao santo nas suas terras no Tijuco. Os viajantes que por ali passavam, achavam o local muito parecido com Amarante, em Portugal. Por essa razão, chamaram o povoado de São Gonçalo do Amarante. Já no século XIX, a antiga ermida foi substituída pela atual igreja, localizada na parte central do distrito. E com o passar dos tempos deu-se o nome ao distrito de Amarantina.

Figura 4: Imagem ilustrativa- Amarantina/MG



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

2.2.3 A “Escola Girassol”

A escola selecionada para abrigar a pesquisa está localizada na região central do município e atende, em dois turnos, turmas do ensino fundamental (1º ao 9º ano) e

educação infantil. Por questões éticas, no âmbito desta pesquisa, a escola será designada pelo nome fictício “Escola Girassol”³¹. O primeiro turno funciona das 7 horas às 11h20 e o segundo de 12h30 às 16h50. A escola atende em média a 500 alunos e passou, recentemente, por uma reforma e ampliação. Possui nove salas de aula, uma sala dos professores com banheiro, uma cozinha, uma dispensa, uma área externa com sala e banheiro para o uso das auxiliares de serviço escolar. Conta com dois banheiros para educação infantil, e dois banheiros para os alunos do 1º ao 9º ano³².

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola investigada atingiu, em 2019, a marca de 6,4, superior à meta projetada de 5,5. A título de comparação, nesse mesmo ano o Ideb nacional foi 4,6, o estadual de 5,0 e o municipal de 5,9.³³ Vale dizer que o Ideb é um indicador educacional criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e é formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, a partir do qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias na qualidade das escolas.

2.3. Os participantes da pesquisa

Participaram desse estudo as famílias dos alunos matriculados no 2º período da educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental da escola Girassol, num total de 81 famílias. A escolha das famílias teve por base a faixa etária dos alunos uma vez que,

³¹ O Girassol, ou flor do sol, é o nome popular de uma planta cujo nome científico é *Helianthus annuus*. É uma planta originária da América do Norte e possui a particularidade de ser heliotrópica, ou seja, gira o caule posicionando a flor na direção do sol durante a fase de amadurecimento. Quando o talo da planta deixa de crescer, o girassol fica parado em direção ao oriente até morrer. De acordo com a sabedoria popular, a flor de girassol significa felicidade, calor, acolhimento e entusiasmo, características que identificamos na escola durante todas as nossas visitas.

³² Para a caracterização da escola, tivemos o cuidado de apresentá-la de maneira geral, de modo a garantir o anonimato da instituição e dos sujeitos a ela vinculados. Essa dimensão foi assegurada para cumprir exigências de ética em pesquisa, que indicam que “o investigador não deve revelar a terceiros, informações sobre os sujeitos e de ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 77).

³³ Dados sobre o Ideb do município de Ouro Preto estão disponíveis em: <https://gedu.org.br/municipio/3146107-ouro-preto>

como vimos, as práticas de literacia familiar são especialmente relevantes para a construção da literacia emergente, em fase anterior à alfabetização (Cruz, 2011; Hood *et al.* 2008; LeFevre; Sénéchal, 1999; Morrow, 1995; Morrow *et al.*, 1994; Saracho, 2000, 2002, 2007; Sénéchal; LeFevre; Thomas; Daley, 1998; Teale; Sulzby, 1986; Mata, 2002, 2006, 2012; Pacheco, 2009; Soares, 2021).

Dada a pluralidade dos arranjos familiares possíveis de serem encontrados entre as famílias participantes, sempre que foi possível, buscamos realizar o estudo junto ao responsável que se declarou mais atuante no acompanhamento escolar dos filhos.

2.4 Os instrumentos de pesquisa

Tendo em vista os objetivos da pesquisa e a abordagem metodológica escolhida, procuramos investigar as práticas de literacia das famílias participantes a partir do cruzamento de dados provenientes especialmente de dois instrumentos de pesquisa: questionário e entrevistas.

2.4.1 Identificações das Práticas de Literacia Familiar: A identificação, caracterização e frequência das práticas de literacia familiar presentes nas famílias participantes do estudo foi realizada de duas formas:

- **Por meio da aplicação de um questionário:** Conforme lembra Portela (2023) apesar de sua importância, os instrumentos para avaliar o ambiente doméstico e as experiências linguísticas das crianças dentro de casa são escassos no Brasil. Assim, numa primeira etapa da pesquisa, construímos um questionário para a identificação das práticas de literacia familiar utilizadas pelas famílias participantes da pesquisa. Os questionários propiciam a participação de um maior número de sujeitos na pesquisa, além de permitir que a análise recaia sobre um grande número de itens que recobrem diversos construtos teóricos. Como lembram Mata e Pacheco (2009), uma série de autores tem buscado proceder a uma descrição e caracterização de práticas de literacia familiar nos meios mais diferenciados. As autoras citam os trabalhos desenvolvidos por Anderson e Stokes (1984); Baker, Serpell e Sonnenschein (1996); Delgado-Gaitan (1990); Hannon e James (1990); Purcell-Gates (1997); Teale (1989) e Voss (1996), enfatizando que, em muitos dessas pesquisas, os autores procuraram ir além da caracterização dessas práticas,

buscando também organizá-las em tipologias. Em que pese as diferenças entre esses trabalhos e as práticas que eles caracterizam, Mata e Pacheco (2009) enfatizam que um aspecto comum tem sido a identificação de que todos estudos acabam por considerar quase os mesmos tipos de práticas: práticas mais lúdicas, como a leitura de histórias; outras mais associadas às rotinas diárias das famílias, como a leitura de receitas e práticas mais ligadas ao ensino e à aprendizagem, como ensinar os nomes das letras. A título de exemplo, vale a pena relembrar aqui o modelo ORIM construído por Hannon (1995, 1996), considerado, como vimos, o mais difundido e o mais frequentemente utilizado na caracterização das práticas de literacia familiar e na elaboração de Programas de literacia familiar (Graça, 2021). Como já discutido anteriormente, o modelo considera quatro tipos de experiências que os familiares podem proporcionar aos filhos: Oportunidades (O) para aprender, Reconhecimento (R) das aquisições da criança, Interação (I) em atividades de literacia e Modelos (M) de literacia. Vale enfatizar que, segundo o criador do modelo, enquanto alguns pais proporcionam situações dentro destes quatro aspectos de uma forma mais consciente, outros as fazem de forma inconsciente e involuntária. Segundo Graça (2021), esses quatro aspectos do modelo ORIM, são bastante abrangentes e, por isso, costumam estar “na base dos elementos a considerar numa caracterização sobre o tipo e a forma como as experiências de literacia são desenvolvidas em contexto familiar” (Mata, 2006). Mata (1999), ao falar sobre o modelo ORIM, salienta que essas experiências permitem

...*Oportunidades* quando por exemplo, as levam a contactar e os ajudam a interpretar os escritos do meio; ou quando lhes leem por exemplo histórias, revistas ou notícias dos jornais; ou quando os levam à biblioteca ou mesmo ao possuírem materiais escritos diversificados em casa. Os pais podem proporcionar um estímulo importante no *Reconhecimento* e valorização dos avanços que as crianças vão fazendo. Outro aspecto importante é a necessidade de *Interação* entre pais e filhos em torno da linguagem escrita em situações do dia-a-dia. Nestas situações orientam, explicam, apoiam e fazem a mediação dos contactos da criança com a linguagem escrita. Por último, os pais podem ser importantes *Modelos* de como e quando utilizar a linguagem escrita e, de como valorizar e tirar prazer das actividades de literacia. (Mata, 1999, p.66 -67).

Desse modo, embora exista na literatura uma variedade de questionários para caracterizar as práticas de literacia, tendo em vista que esse tipo de pesquisa ainda é incipiente em solo brasileiro e que a maior parte desses instrumentos tratam de realidades de outros países, resolvemos elaborar um instrumento próprio. Para isso, buscamos nos inspirar no modelo de questionário desenvolvido por Mata e Pacheco

(2009). A escolha se deveu a alguns motivos: a) para a construção do questionário as autoras se apoiaram em uma revisão ampla da literatura sobre o tema, fazendo uso especialmente dos trabalhos desenvolvidos por Baker, Serpell e Sonnenschein (1994); Purcell-Gates, L'Allier e Smith (1996) e nos próprios trabalhos desenvolvidos por Mata (2002, 2006); b) o questionário se apoia justamente nos tipos de práticas que se mostram bastante comuns aos vários estudos, contemplando as dimensões das tarefas do dia a dia, do entretenimento e do treino mais propriamente dito com a leitura e a escrita; c) o questionário foi elaborado em língua portuguesa, elemento que o aproxima linguisticamente da realidade brasileira.

A partir dos três construtos iniciais previstos no trabalho de Mata e Pacheco (2009), que tratavam das Práticas de Entretenimento, Dia a dia e Treino, buscamos elaborar itens que pudessem medir a frequência com que os familiares realizavam determinadas práticas de literacia com seus filhos ou filhas. Por não se tratar de uma proposta de adaptação, mas da construção de um novo questionário, inspirado naquele elaborado pelas autoras, tivemos a liberdade de reescrever alguns itens de modo a adequá-los ao português brasileiro, acrescentamos itens que julgamos que seriam relevantes para a nossa realidade e excluímos alguns que avaliamos pouco adequados à realidade nacional.

No questionário também foram incluídos outros dois construtos, um referente às práticas com leituras infantis e outro referente às visitas das famílias às livrarias e às bibliotecas e à compra de livros. Também foram incluídas questões gerais sobre a criança e seus responsáveis, de modo a obter informações sobre aspectos socioeconômicos de cada núcleo familiar investigado.

Para cada construto foram elaborados itens contendo perguntas que revelassem a frequência de cada prática de literacia na família. Todos revisados e avaliados segundo as “regras para a construção de itens”, propostas por Pasquali (1999). O autor propõe 10 critérios para elaboração de itens, são eles: 1) Comportamental: o item deve expressar um comportamento, não uma abstração ou construto; 2) Objetividade: os itens devem garantir comportamentos e expressar a preferência; 3) Simplicidade: o item deve expressar uma única ideia; 4) Clareza: o item deve ser inteligível, para tanto, deve-se utilizar frases curtas, com expressões simples e inequívocas. Evitar frases longas e negativas; 5) Relevância: o item deve ser consistente com os traços claros e definidos. Isto é, o item não deve insinuar característica diferente da definida; 6) Precisão: o item deve possuir uma posição definida no contínuo do atributo e ser distinto dos demais

itens que cobrem o mesmo contínuo; 7) Variedade : Importante variar a linguagem, pois o uso dos mesmos termos em todos os itens confunde as frases e dificulta diferenciá-las, além de provocar monotonia, cansaço e aborrecimento; 8) Modalidade: O itens precisam ser formulados com expressões de reação modal, isto é, não utilizar expressões extremadas (exemplo: excelente); 9) Credibilidade: o item deve ser formulado de modo que não apareça como ridículo, despropositado ou infantilizado; 10) Tipicidade: Construir itens com indicadores e expressões condizentes com o indicador (Pasquali, 1999).

Após a elaboração de uma versão preliminar do questionário, procedemos à sua aplicação em caráter piloto, visando realizar ajustes e validar as perguntas. Seguindo as recomendações de Pasquali (1999), procuramos efetuar uma análise semântica aplicando o questionário em duas famílias com características próximas à do público alvo. A análise “semântica” tem como objetivo precípuo verificar se todos os itens são compreensíveis para todos os membros da população à qual o instrumento se destina” (Pasquali, 1999, P. 52-53). Como resultado da análise semântica, fizemos pequenas alterações na escrita dos itens e optamos por modificar a escala de resposta que seria inicialmente adotada, uma vez que os respondentes apresentaram muita dificuldade em distinguir entre as opções: muitas vezes, algumas vezes e poucas vezes. Desse modo, embora inicialmente tivéssemos optado por trabalhar com a mesma escala de respostas utilizada por Mata e Pacheco (2009), durante a fase de análise semântica do questionário consideramos que seria mais prudente adotar uma escala mais simples de ser compreendida pelo público alvo do estudo.

Desse modo, as respostas a cada item foram constituídas de uma escala *Likert* de quatro pontos: (Nunca, Raramente, Frequentemente, Sempre). A escala *Likert* ou escala de *Likert* é um tipo de escala de resposta usada habitualmente em questionários, sendo a mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os pesquisados especificam seu nível de concordância em relação à frequência de suas atitudes e seus sentimentos. A figura 5 exemplifica um item elaborado e a escala de resposta empregada.

Figura 5: Modelo de item do Questionário sobre Práticas de Literacia Familiar (QPLF)

Q20- COM QUE FREQUÊNCIA, COSTUMAM LER LIVROS INFANTIS COM OU PARA O SEU/A FILHO/A?

Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
0 <input type="text"/>	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O quadro 6 apresenta a relação dos construtos com suas respectivas descrições e itens.

Quadro 6: Construtos e itens do questionário

Construto	Descrição do construto	Itens
Informações gerais sobre a criança e a família	Descreve características gerais da criança e de sua família: nome da criança, sexo da criança, escolaridade dos pais, idade dos pais, cor ou raça dos pais, renda dos pais, etc.	<p style="text-align: center;">16 (itens)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Nome da criança: 2.Turma 3.Ano de escolaridade 4.Data nascimento da criança 5.Sexo da criança: () masculino () feminino 6.Nome do responsável pelas informações deste questionário 7.Qual a sua relação com a criança? (Pai, mãe, avó, irmão, irmã, avô, tia, tio, madrinha, padrinho, madrastra, padrasto etc.) 8. Qual o nível de instrução da mãe ou da responsável pela criança? 9. Qual é a idade da mãe ou da responsável pela criança? 10. Profissão da mãe ou da - responsável pela criança? 11. Qual o nível de instrução do pai ou do responsável pela criança? 12. Qual é a idade do pai ou do responsável pela criança? 13. Profissão do pai ou do responsável pela criança? 14. Qual a sua cor ou raça: Mãe 15. Qual a sua cor ou raça: Pai 16.Qual a faixa de renda mensal dos membros da casa em que a criança mora? (Soma da renda de todos que moram na casa).

<p>1- Práticas de leitura e escrita realizadas no dia a dia</p>	<p>Verificar com que frequência as atividades de leitura e escrita estão integradas na gestão diária das famílias, exemplos: (listas de compras, escrita de receitas, escrita, recados, leitura de contas, leitura de folheto de supermercado, outdoor, documentos, placas e etc.).</p>	<p style="text-align: center;">23 (itens)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Costumam ler receitas de culinária com ou para o (a) filho (a)? 2. Costumam escrever receitas de culinária com ou para o (a) filho (a)? 3. Costumam ler cartas/bilhetes com ou para o (a) filho (a)? 4. Costumam escrever cartas/bilhetes com ou para o (a) filho (a)? 5. Costumam ler recados com ou para o (a) filho (a)? 6. Costumam escrever recados com ou para o (a) filho (a) ? 7. Costumam ler cartazes publicitários, outdoor, nomes de lojas com ou para o (a) filho (a)? 8. Costumam ler rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o (a) filho (a)? 9. Costumam ler listas de compras com ou para o (a) filho (a)? 10. Costumam escrever listas de compras com ou para o (a) filho (a)? 11. Costumam ler folhetos de medicamentos ou etiquetas com ou para o (a) filho (a)? 12. Costumam ler embalagens de alimentos com ou para o (a) filho (a)? 13. Costumam ler folhetos de supermercado com ou para o (a) filho (a)? 14. Costumam ler horários de transportes com ou para o (a) filho (a)? 15. Costumam ler contas e recibos com ou para o (a) filho (a)? 16. Costumam ler gráficos ou esquemas com ou para o filho (a)? 17. Costumam ler documentos impressos, formulários ou orçamento com ou para o (a) filho (a)? 18. Costumam ler marcas de produtos com ou para o (a) filho (a)? 19. Costumam ler preços de produtos com ou para o (a) filho (a)?
---	---	---

		<p>20. Costumam ler livros infantis com ou para o (a) filho (a)?</p> <p>21. Costumam ler passagens da bíblia com ou para o (a) filho (a)?</p> <p>22. Costumam ler mensagens do WhatsApp com ou para o (a) filho (a)?</p> <p>23. Costumam ler catálogos e instruções com ou para o (a) filho (a)?</p>
2- Práticas de leitura e de escrita de entretenimento	Verificar com que frequência as atividades de leitura e escrita servem de distração e ocupação de tempos com os filhos, exemplos: (histórias, filmes, jogos, palavras cruzadas, passeios, música, brincadeiras e etc.).	<p style="text-align: center;">13 (itens)</p> <p>1. Costumam fazer palavras cruzadas com ou para o (a) filho (a)?</p> <p>2. Costumam fazer jogos e brincadeiras de combinar letras e palavras com o (a) seu (sua) filho?</p> <p>3. Costumam ler as legendas de filmes ou de outros programas da TV com ou para o(a) filho (a)?</p> <p>4. Costumam ler histórias com ou para o (a) filho (a)?</p> <p>5. Costumam escrever histórias com ou para o (a) filho (a)?</p> <p>6. Costumam ler rimas ou poesia com ou para o (a) filho (a)?</p> <p>7. Costumam escrever rimas ou poesia com ou para o (a) filho (a)?</p> <p>8. Costumam ler e escrever poemas /contos com ou para o (a) filho (a)?</p> <p>9. Costumam ler revistas com ou para o (a) filho (a)?</p> <p>10. Costumam ler jornais com ou para o (a) filho (a)?</p> <p>11. Costumam ir à biblioteca com o (a) seu (sua) filho (a)?</p> <p>12. Costumam jogar jogos que envolvam a leitura no computador com o (a) seu (sua) filho (a)?</p> <p>13. Costumam ir a livrarias ou locais de venda de livros com o (a) seu (sua) filho (a)?</p>
3- Práticas de leitura e de escrita de treino	Verificar com que frequência e as famílias procuram ensinar ou treinar seus filhos, exemplos: (ensinar a escrever letras, palavras, nomes, palavras chamando atenção para os sons e etc.).	<p style="text-align: center;">8 (itens)</p> <p>1. Costumam ajudar o (a) filho (a) a ler (identificar) letras?</p> <p>2. Costumam ensinar o (a) filho (a) a escrever letras?</p> <p>3. Costumam ensinar o filho (a) a ler o nome dele (a)?</p> <p>4. Costumam ensinar o filho (a) a escrever o nome dele (a)?</p> <p>5. Costumam ensinar o (a) filho (a) a ler algumas palavras?</p> <p>6. Costumam ensinar o (a) filho (a) a escrever algumas palavras?</p>

		7. Costumam ler palavras chamando a atenção para os sons que as constituem? 8. Costumam escrever palavras atenção para os sons que as constituem?
4- Práticas com leituras infantis	Verificar com que frequência as leituras de histórias infantis aparecem no contexto familiar, exemplo: (se leem livros, se contam histórias, se antes de dormir, se contam casos familiares e etc.).	<p style="text-align: center;">5 (itens)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Em leituras de livros que tem na sua casa. 2. Em contações de histórias. 3. Na leitura do livro escolar/didático. 4. Nas conversas do dia a dia, recontando histórias e casos familiares. 5. Antes de dormir.
5- Idas a bibliotecas, livrarias e compra de livros.	Verificar com que frequência a família costumam ir à biblioteca, aos locais de compras de livros e se fazem aquisição de livros.	<p style="text-align: center;">3 (itens)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Com que frequência você costuma ir à biblioteca com seu (a) filho (a)? 2. Com que frequência você costuma ir a livrarias ou locais de vendas de livros? 3. Com qual a frequência você costuma comprar livros para seu (sua) filho (a)?

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Mata e Pacheco (2009).

Ao final, tendo em vista os itens elaborados para cada um dos construtos foi organizado o instrumento *Questionário sobre Práticas de Literacia Familiar (QPLF)*, contendo 52 itens destinados a identificar as práticas de literacia das famílias investigadas, além de outros nove itens destinados, conforme afirmamos, a obter informações gerais sobre os alunos e seus grupos familiares.

Os questionários foram aplicados em sua maioria na residência das famílias, sendo que, para isso, contamos com a cessão dos endereços pela escola³⁴. Em alguns casos a aplicação foi realizada na própria escola, em momento anterior ou posterior às aulas dos alunos, quando seus pais iam levá-los ou buscá-los na instituição escolar. O processo de aplicação dos questionários será detalhado na seção de análise de dados, uma vez que consideramos que a aplicação, mais do que uma etapa formal do desenvolvimento da pesquisa, constituiu um elemento importante para a compreensão das práticas de literacia familiar e da relação dos pais com essas práticas.

Aplicados os questionários, efetuamos a montagem do banco de dados para a realização das análises. Para isso, foi montado um banco de dados no software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*)³⁵ que nos permitiu a identificação da frequência das respostas e a realização de cruzamentos de diferentes informações para análise de possíveis relações entre as variáveis disponíveis no questionário. Os resultados referentes aos dados obtidos por meio dos questionários serão apresentados no capítulo 3 desta tese.

Com a finalidade de dimensionar e avaliar a confiabilidade do questionário, utilizando SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), foi aplicado o coeficiente alfa de Cronbach ao questionário.

Como lembra Matthiensen (2011, p. 11), “É muito importante poder avaliar se o instrumento utilizado na pesquisa consegue inferir ou medir aquilo a que realmente se propõe”. No campo acadêmico, o Coeficiente Alfa de Cronbach (α) é uma medida comumente utilizada de confiabilidade (ou seja, a avaliação da consistência interna dos questionários) O coeficiente alfa de Cronbach, criado por Lee J. Cronbach (Cronbach,

³⁴ Vale destacar que a coordenação diretiva e pedagógica da escola mostrou-se o tempo toda envolvida e interessada pela nossa pesquisa. Nos atendeu todos os dias prontamente, forneceu uma lista atualizada com os contatos telefônicos e endereços das famílias. Convocou aquelas famílias que por algum motivo não estávamos conseguindo contatar. Nos ajudou com muito afincio até completar aplicação dos 81 questionários.

³⁵ O *Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS)* é um software estatístico que permite a utilização de dados em diversos formatos para gerar relatórios, calcular estatísticas descritivas, conduzir análises estatísticas complexas e elaborar gráficos.

1951), destaca-se como uma das ferramentas estatísticas importantes e amplamente utilizadas em pesquisas relacionadas à elaboração e à construção de testes. Segundo Shavelson (2009), essa métrica mostra-se valiosa por, pelo menos, três motivos distintos:

- I. O coeficiente alfa de Cronbach fornece uma medida razoável de confiabilidade em um único teste. Dessa forma, não são necessárias repetições ou aplicações paralelas de um teste para a estimativa da consistência do mesmo.
- II. A fórmula geral do coeficiente alfa de Cronbach permite sua aplicação a questionários de múltipla-escolha de escalas dicotômicas ou escalas atitudinais de variáveis categóricas politômicas.
- III. O coeficiente alfa de Cronbach pode ser facilmente calculado por princípios estatísticos básicos.

O coeficiente alfa de Cronbach, de acordo com Gillem e Gliem (2003), é uma medida de confiabilidade que geralmente varia de 0 a 1. Um valor de referência comumente aceito para o alfa é 0,70, indicando que a consistência interna dos itens da escala é considerada fraca quando os valores estão abaixo desse limiar. Malhotra (2008), porém, indica que a classificação do grau de confiabilidade do coeficiente alfa de Cronbach costuma ser realizada a partir dos limites apresentados na tabela 2.

Tabela 2- Classificação do nível de confiabilidade de acordo com o coeficiente alfa de Cronbach

Muito baixa	Baixa	Moderada	Alta	Muito Alta
$\alpha < 0,30$	$0,30 \leq \alpha < 0,60$	$\leq \alpha < 0,75$	$0,75 \leq \alpha < 0,90$	$\alpha \geq 0,90$

Fonte: Elaborado pela autora com base em Malhotra (2008)

Efetuamos a aplicação do alfa de Cronbach para cada um dos construtos do questionário e também para o conjunto dos 52 itens do mesmo. Os resultados alcançados foram: a) (α) igual a 0,867 para as “Práticas de leitura e escrita realizadas no dia a dia”; b) (α) igual a 0,802 para as “Práticas de leitura e escrita de entretenimento”; c) (α) igual a 0,894 para as “Práticas de leitura e escrita de Treino”; d) (α) igual a 0,693 para as “Práticas com leituras infantis”, e) (α) igual a 0,650 para a “Frequência a livrarias e bibliotecas” e f) (α) igual a 0,921, para o conjunto dos 52 itens do questionário. Os resultados indicaram um nível alto de confiabilidade do instrumento,

sendo que apenas dois construtos obtiveram um alfa de Cronbach moderado (α 0,693 e 0,650), mas muito próximo de 0,70. Em pesquisas posteriores seria importante e aconselhável que se buscasse aperfeiçoar os construtos que obtiveram alfa de Cronbach moderado.

- **Por meio da realização de entrevistas semiestruturadas:** Para o aprofundamento das análises sobre as práticas de literacia empregadas pelas famílias, efetuamos entrevistas semiestruturadas com 16 famílias, selecionadas entre aquelas que participaram da aplicação do questionário. Segundo André (1995), a entrevista tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Lüdke e André (1986) apontam que esse instrumento tem grande vantagem em relação aos outros, pois ele “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (1986, p.34). Para o contexto do nosso estudo, escolhemos a entrevista do tipo semiestruturada com o propósito de coletar informações mais detalhadas sobre as práticas de literacia familiar, sobre o modo como os pais percebem a importância das práticas de literacia, sobre o modo como percebem a importância da leitura e da escrita em geral e sobre como isso se relaciona com o contexto sociocultural das famílias.

Na entrevista semiestruturada, como lembra Triviños (1987), o investigador conta com questionamentos sobre o tema estudado na pesquisa. São entrevistas previamente preparadas, mas que possuem uma relativa flexibilidade ao ser realizada, pois as questões não precisam seguir uma ordem rígida e novas perguntas podem ser realizadas a partir de determinadas respostas. A importância e as vantagens desse tipo de entrevista são as seguintes: o entrevistado participa como sujeito ativo; permite a introdução de novos questionamentos no decorrer da entrevista; o surgimento de hipóteses a partir das respostas dos informantes; possibilita um tratamento mais sistemático dos dados e possibilita também o aprofundamento de novas temáticas.

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão da totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (Triviños, 1987, p. 152).

O desenvolvimento das entrevistas seguiu alguns passos que passaremos a descrever.

1º Passo: Elaboração do roteiro de entrevista: o roteiro foi planejado em seis eixos tendo em vista os objetivos e o referencial teórico da pesquisa, e os construtos abordados no *Questionário sobre Práticas de Literacia Familiar (QPLF)*. Para cada um desses eixos foi elaborado um conjunto de questões. O roteiro foi elaborado com questões que seguem uma sequência lógica de desenvolvimento da entrevista e que, ao mesmo tempo, permitiu que o tema principal fosse introduzido paulatinamente ao longo da conversa. Cabe lembrar que por se tratar de entrevista semiestruturada era salutar que outras questões que não constavam no roteiro pudessem ser contempladas no decorrer da entrevista a fim de enriquecer os dados coletados e aprofundar temas que surgiram no decorrer das entrevistas.

Os eixos estão descritos a seguir:

Eixo 1 - Caracterização geral das famílias: Nesse eixo procuramos aprofundar o nosso conhecimento sobre as características socioculturais das famílias e sobre suas formas de relação com a escolarização dos filhos: condições de vida, formação e relação com a escolarização e futuro do filho. Dado que as práticas de literacia familiar ocorrem dentro de um contexto social e cultural específico, é crucial compreender como as características familiares podem impactar e influenciar o desenvolvimento da literacia emergente (Pacheco; Mata, 2013; Alves, 2015; Martins *et al.*, 2014; Sénéchal, 2006).

Eixo 2 - Relação das famílias com a leitura e a escrita: Nesse eixo procuramos abordar a forma como as famílias se relacionavam com a leitura, escrita e com a literatura. Buscamos verificar em que medida os familiares gostavam de ler e escrever, o que liam e o que escreviam, em que situações isso era feito, se liam e o que liam na época da escola. O grau de envolvimento das famílias com a leitura e escrita emerge como uma variável decisiva, capaz de influenciar significativamente suas convicções sobre alfabetização dos filhos e suas possibilidades de auxiliar os filhos na aprendizagem da leitura e da escrita (Debaryshe, Binder e Buel, 2000).

Eixo 3 - Práticas de literacia familiar: nesse eixo foram retomados os construtos trabalhados no Questionário sobre Práticas de Literacia Familiar (QPLF), de modo a contextualizar e aprofundar as análises. Tal como no questionário foram abordadas as

práticas de leitura e escrita realizadas no dia a dia, as práticas de leitura e escrita de entretenimento e as práticas de leitura e escrita de treino (Mata e Pacheco, 2009).

Eixo 4 - Práticas com leituras infantis: nesse eixo procuramos aprofundar o nosso conhecimento sobre a relação que as famílias têm com a leitura de história infantil, a saber: como às histórias infantis aparecem no dia a dia da família; se têm livros com histórias na casa; se conhecem livros infantis, quais títulos às famílias conhecem; se leem histórias infantis; como contam; se contam histórias antes de dormir e etc. Entre os vários estudos de prática de literacia familiar, a leitura de histórias tem assumido um papel de destaque nos últimos anos. Tem-se verificado que esta prática pode, de uma forma lúdica, positiva e informal, proporcionar oportunidades diversas, tais como: desenvolvimento da linguagem; aprendizado de conceitos; desenvolvimento da concentração; fortalecimento do vínculo familiar; expansão de vocabulário; desenvolvimento da compreensão textual; desenvolvimento da imaginação e do pensamento crítico e introdução a diversos gêneros Literários. (Hannon; Weinberg, 1994; Mata, 1991b; Mata, 2004; Weinberg, 1998; Wells, 1988, 1991).

Eixo 5:- Compras de livros e idas a bibliotecas e livrarias: nesse eixo procuramos abordar a forma com as famílias se relacionavam com a aquisição de livros e a ida a bibliotecas e livrarias. Buscamos verificar em que medida os familiares costumavam ir à biblioteca com seu filho; quando; por quê; se costumavam ir a livrarias; se compravam livros; onde compravam livros e quais as facilidades ou dificuldades para ter acesso aos livros. O acesso aos livros infantis por meio das idas a bibliotecas e compra de livros têm sido considerados como um indicador da existência de um ambiente de literacia familiar e que se relaciona às diversas práticas de literacia desenvolvidas pelos pais (Hood *et al.* 2008; Mata, 2002, 2004, 2006; Sénéchal *et al.* 1996a, 1996b).

Eixo 6: Percepções sobre a escola e suas práticas pedagógicas: neste eixo, buscamos compreender algumas percepções das famílias sobre a escola do filho ou filha, mais especificamente sobre suas práticas pedagógicas relacionadas à leitura e escrita. Nesse contexto, indagamos aos pais sobre como a escola incentiva a leitura de histórias pelos filhos, se a escola disponibiliza livros para leitura, se orienta as famílias a auxiliarem os filhos na leitura, se têm conhecimento da biblioteca escolar frequentada pelos filhos e se eles próprios frequentam a biblioteca escolar. Também exploramos a perspectiva das

famílias sobre a importância de auxiliar os filhos no desenvolvimento da leitura e escrita, entre outros aspectos. A interação entre os diversos agentes educativos deve ser pautada pela premissa de que a família e a escola compartilham responsabilidades de forma conjunta e sobreposta no que diz respeito ao desenvolvimento escolar e social da criança (Davies, 1994; Krumm, 1996; Christenson; Sheridan, 2001). Essa colaboração não apenas reforça a importância da parceria entre família e escola, mas também destaca a necessidade de uma abordagem coletiva para maximizar o potencial de aprendizado e bem-estar da criança.

Para cada um desses eixos foram elencados temas e, posteriormente, elaborado um conjunto de questões a serem feitas às famílias. Abaixo apresentamos um quadro que evidencia o processo de elaboração do roteiro de entrevista, contendo os eixos, os temas abordados e as questões formuladas. O roteiro de entrevista consta no anexo desta tese.

Quadro 7: Processo de elaboração do instrumento: entrevista com as famílias

ROTEIRO DE ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO: ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS	
Eixo 1– Caracterização geral das famílias: condições de vida, formação e relação com a escolarização e futuro do filho.	
Tema: Caracterização geral da família e das suas condições de vida.	- Quem mora aqui na sua casa? Quantos (as) filhos (as)? Há quanto tempo residem em Amarantina? Como é viver nesse local? Quais dificuldades? O que há de bom?
Tema: Relação das famílias com a escolarização	- Vocês estudaram até que nível? - Gostavam de estudar? Como era na escola? O que gostavam de fazer? - E seu (sua) filho (a) como vai na escola? - Acham importante ele (a) estudar? Por quê? O que a escola oferece de importante? O que deseja para o futuro dele (a)? Quer que ele (a) estude até quando? Como vocês participam da vida escolar do (a) seu filho (a)?
Eixo 2 – Relação geral das famílias com a leitura e a escrita	
Tema: Relação com a leitura, escrita e com a literatura	- E você e seu marido, costumam ler algo? O quê? Gostam de ler? Por que leem ou não leem? - Liam quando crianças? Liam na escola? De quais livros têm lembranças? - E escrever costumam? O quê?

Eixo 3: Práticas de literacia familiar	
Tema: Práticas de leitura e escrita realizadas no dia a dia	Introdução: No dia a dia há uma série de coisas escritas com as quais uma família pode lidar: receitas, bilhetes, recados, outdoor, rótulos de embalagens, lista de compras, contas, documentos. - Vocês costumam ler essas coisas com ou para o (a) seu (a) filho (a)? (Detalhar as mais importantes:) - Como fazem isso? Quando fazem isso? Por quê fazem? Achem importante? - Vocês costumam escrever essas coisas com ou para o (a) seu (a) filho (a)? (Detalhar as mais importantes:) - Como fazem isso? Quando fazem isso? Por quê fazem? Achem importante?
Tema: Práticas de leitura e escrita de entretenimento	Introdução: No dia a dia há uma série de atividades de entretenimento, diversão ou lazer com as quais a sua família pode lidar: palavras cruzadas, jogos, legendas de filmes, histórias, rimas e poesia, revistas, jornais, livrarias. - Vocês costumam ler essas coisas com ou para o (a) seu (sua) filho (a)? (Detalhar as mais importantes:) - Como fazem isso? Quando fazem isso? Por quê fazem? Achem importante? - Vocês costumam escrever essas coisas com ou para o (a) seu (sua) filho (a)? (Detalhar as mais importantes:) - Como fazem isso? Quando fazem isso? Por quê fazem? Achem importante? - Costumam ir à biblioteca com seu (sua) filho (a)? Por quê? Quando? Como? - Costumam ir a livrarias? Por quê? Quando? Como?
Tema: Práticas de leitura e escrita de treino	Introdução: No dia a dia há uma série de atividades relacionadas ao treino da leitura e da escrita. - E quanto à leitura - Vocês costumam ajudar o (a) filho (a) a ler letras? - Você ajuda o (a) filho (a) a ler o nome? - Costumam ensinar o (a) filho (a) a ler algumas palavras? - Costumam ler palavras chamando a atenção para o som delas? - Como fazem isso? Quando fazem isso? Por quê fazem? Achem importante? - E quanto à escrita - Vocês costumam ajudar o filho a escrever letras? - Vocês ajudam o (a) filho (a) a escrever o nome? - Costumam ensinar o (a) filho (a) a escrever algumas palavras? - Costumam escrever palavras chamando a atenção para o som delas? - Como fazem isso? Quando fazem isso? Por quê fazem? Achem importante?

Eixo 4: Práticas com leituras infantis	
Tema: Práticas com leituras infantis	<p>Introdução: Com relação às histórias infantis, como elas aparecem no dia a dia da sua família?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocês têm livros com histórias em casa? Lembra de algum? Conhece algum livro infantil? - Leem histórias infantis para os filhos? Como contam? - Vocês costumam contar histórias para seu filho? - Costumam contar casos familiares ? - Contam histórias antes de dormir? Como? - Como fazem isso? Quando fazem isso? Por quê fazem? Acham importante? - Quais facilidades ou dificuldades encontram para ler histórias?
Eixo 5: Compras de livros e idas a bibliotecas e livrarias	
Tema: Idas a bibliotecas e livrarias	<ul style="list-style-type: none"> - Vocês costumam ir à biblioteca com seu filho? Quando? Por quê? - Costumam ir a livrarias com seu filho? Quando? Por quê? - Costumam comprar livros para seu filho? Quando? Por quê? - Onde costumam comprar livros? - Quais as facilidades ou dificuldades para ter acesso aos livros? Como fazem isso? Quando fazem isso? Por quê fazem? Acham importante?
Eixo 6: Percepções sobre a escola e suas práticas pedagógicas	
Tema: Percepções sobre a escola e as práticas de leitura e escrita.	<ul style="list-style-type: none"> - E a escola costuma incentivar seu (a) filho (a) a ler histórias? - Costuma oferecer livros para ele (a) ler? - Conversa com vocês sobre como a família pode ajudar os filhos com a leitura ? - Vocês conhecem a biblioteca da escola? Usa a biblioteca? Seu (a) filho (a) traz para casa livros da biblioteca? - Vocês acham que é importante a família ajudar os filhos em relação à leitura e escrita? Por quê? - E a escola, o que ela poderia fazer? (Como fazem isso? Quando fazem isso? Acham importante essas atividades serem feitas pela escola?)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

2º Passo: Realização das entrevistas com as famílias: Para a seleção das famílias que participaram das entrevistas semiestruturadas utilizamos o seguinte método: a) Primeiramente, a partir dos 52 itens do questionário, foi construído um índice de literacia familiar, que resume, por meio de uma medida quantitativa, as informações ou elementos que compõem o objeto da observação: as práticas de literacia; b) em seguida selecionamos 16 famílias que responderam ao questionário da primeira fase da pesquisa, sendo 8 famílias dentre aquelas que alcançaram os maiores valores no índice nas práticas de literacia familiar e 8 famílias dentre aquelas que alcançaram os menores

valores no índice de práticas de literacia familiar. O índice construído será apresentado e discutido na seção que apresenta os resultados obtidos com o questionário e o processo de escolha das famílias para a realização de entrevistas será apresentado na seção de análise dos dados qualitativos. Vale destacar aqui que as entrevistas foram realizadas preferencialmente na residência dos sujeitos, de modo que o contexto de entrevista pudesse se constituir como mais um elemento de conhecimento sobre a realidade das famílias. Nesse sentido, realizamos alguns registros etnográficos do contexto de realização das entrevistas e da residência das famílias. O roteiro de entrevista, tal como apresentado nesta tese, serviu apenas de referência para que a pesquisadora pudesse treinar o ato de entrevista e familiarizar-se com as temáticas, uma vez que no contexto concreto de realização das entrevistas, as questões não seguiram necessariamente a ordem e o formato como encontram-se formuladas no quadro 7. Como a entrevista ocorre no formato de uma conversa informal, adaptações foram realizadas a todo momento de modo a tornar a sua aplicação mais dinâmica e informal. Além disso, cabe lembrar que, por se tratar de entrevista semiestruturada, outras questões que não constam no roteiro acabaram sendo contempladas no decorrer das entrevistas a fim de enriquecer os dados coletados e aprofundar em temas que surgiram no decorrer das entrevistas. Questões como: “quando”, “como”, “por que”, “em qual ocasião”, “quais dificuldades”, “quais facilidades”, “por qual motivo”, “como se sente”, “o que pensa sobre isso” estiveram presentes em todos os momentos da entrevista com o objetivo de explorar tanto as percepções dos sujeitos sobre os fatos narrados, seus sentimentos em relação a eles, bem como os motivos que alegavam para a presença ou ausência de determinadas práticas. Aplicamos o mesmo roteiro de entrevista às famílias independente dos índices de literacia familiar por elas alcançados. Apenas efetuamos adaptações na forma de estabelecer o diálogo com as diferentes famílias pois já sabíamos previamente suas situações em relação às práticas de literacia familiar. Daí que cada entrevista realizada tenha sido precedida por uma leitura atenta do “Questionário de Práticas de Literacia Familiar” (QPLF) respondido pela família. As entrevistas foram gravadas por meio do gravador de voz do celular da pesquisadora e tiveram em média 45 minutos de duração.

3º Passo: Transcrição das entrevistas. Após a realização das entrevistas, o material foi transcrito pela pesquisadora com o apoio de três alunas voluntárias, acadêmicas do

curso de Pedagogia e História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)³⁶. O material foi transcrito pelo *Microsoft 365 Transcribe* que é um software de transcrição assistida por computador, que ajuda a automatizar parte do processo de transcrição, mas ainda exige revisão e edição manual para garantir qualidade e a precisão da transcrição. É uma atividade que demandou bastante tempo, pois foi necessário retomar a escuta dos áudios algumas vezes de modo a fazer a transcrição da forma mais fiel possível. Esse foi um momento importante e que exigiu tempo, por isso, o auxílio das voluntárias foi fundamental. Após a transcrição, as entrevistas foram simultaneamente ouvidas e lidas pela pesquisadora para verificar e sanar possíveis problemas.

A respeito das transcrições, é importante destacar alguns pontos relevantes. De acordo com Bourdieu (1997, p.704), o simples fato de transcrever já é necessariamente uma tradução. Isso porque, ao transcrever, já estamos automaticamente interpretando o que foi dito, porém, com perdas significativas relativas à entonação, ritmo, expressão corporal, tom de voz e olhar. Alguns aspectos são perdidos quando se faz a transcrição do oral para o escrito. Dessa forma, sempre que possível, é aconselhável que se tome nota de todas as expressões faciais, o desvio de olhar, as mensagens corporais no ato da entrevista para que, no momento da transcrição, sejam feitas interpretações próximas do ideal o tanto quanto for possível. Tais informações precisam ser avaliadas se carecem ser transcritas ou não. Ou seja, são elementos que poderão estar relacionados ao processo de análise e interpretação.

Nesse procedimento, cabe ao pesquisador “desconfiar” dos seus interlocutores, como sugere José Guilherme Magnani (1986). O autor ressalta que muitas das vezes o entrevistado “encena um personagem” que, intuitivamente, percebe que o pesquisador deseja que ele seja ou diz o que acredita que o pesquisador gostaria de ouvir (Magnani, 1986.p.128). Em outras palavras, não se deve tomar como “verdade” tudo o que o informante diz “trata-se da verdade dele, do ponto de vista dele”, que precisa ser confrontado com outros olhares e com a prática observada no campo pelo pesquisador.

Por fim, destacamos que as entrevistas foram editadas por meio da realização de correções básicas, evitando frases excessivamente coloquiais, vícios de linguagens, interjeições e até mesmo erros gramaticais. Essa decisão visa reconhecer que a realização de uma entrevista ocorre em um contexto informal e de grande liberdade no qual os sujeitos geralmente se permitem ser menos vigilantes com as formalidades da

³⁶ Alunas voluntárias: Thayná Laura Miranda Ferreira (Pedagogia); Ana Flávia Rodrigues (Pedagogia); Nathália Luíza Gonçalves Araújo (História)

língua, sendo necessário, portanto, que o pesquisador considere esse aspecto no intuito de não expor o entrevistado (Duarte, 2004).

4º passo: Análise das entrevistas: Para realizar a análise das entrevistas foi utilizado a análise de conteúdo com base na teoria desenvolvida por Bardin (2000). Buscamos efetuar sucessivas leituras do material, de modo a identificar os temas relevantes. Em seguida, os dados foram organizados e classificados progressivamente em categorias e subcategorias, posteriormente sendo realizadas as interpretações com base nos elementos visíveis e recorrentes, sem, contudo, desconsiderar as “raridades” e os “acidentes” no percurso de pesquisa da natureza que aqui propomos. (Bardin, 2000).

A análise de conteúdo é uma abordagem de pesquisa que envolve a interpretação de dados textuais para identificar padrões, temas e significados subjacentes. A teoria desenvolvida por Laurence Bardin, em seu livro "Análise de Conteúdo" de 2000, é uma das abordagens mais conhecidas e amplamente utilizadas para realizar análises de conteúdo. A teoria de Bardin oferece um conjunto de diretrizes e técnicas para analisar materiais textuais, como entrevistas, documentos, artigos, entre outros. A análise de conteúdo baseada na teoria de Bardin (2000) é amplamente utilizada em várias áreas de pesquisa, incluindo ciências sociais, comunicação, psicologia e outras. Ela permite uma abordagem estruturada e sistemática para extrair informações significativas de dados textuais.

2.4.2 Síntese do capítulo

Procuramos, com essas informações gerais, apresentar ao leitor o percurso de realização da investigação, apresentando o cenário no qual ela ocorreu, os sujeitos envolvidos, a construção dos instrumentos de coleta de dados, a recolha dos dados e o modo como foram analisados. Conforme dissemos anteriormente, optamos por apresentar alguns aspectos metodológicos adicionais da pesquisa juntamente com a análise de dados que passaremos a fazer no próximo capítulo. Essa opção visa não somente facilitar para o leitor a compreensão de algumas análises, mas também se apoia na compreensão de que certos aspectos metodológicos da construção da pesquisa, especialmente da escolha e do contato com os sujeitos investigados, constituem por si só elementos que nos permitem compreender o objeto estudado. Passaremos agora a analisar as práticas de literacia familiar das famílias dos alunos da Escola Girassol.

CAPÍTULO 3: DANDO MEL: AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM AS PRÁTICAS DAS FAMÍLIAS

O objetivo deste capítulo é apresentar e analisar as práticas de literacia familiar desenvolvidas pelas famílias investigadas, pertencentes aos setores populares, com filhos matriculados na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola de um município do interior de Minas Gerais. Aqui faremos uma primeira aproximação em relação às práticas de literacia das famílias por meio da análise dos dados provenientes da aplicação do *Questionário sobre Práticas de Literacia Familiar* (QPLF).

O capítulo está organizado em três seções. Na primeira seção, adentramos o campo de pesquisa descrevendo o processo de aplicação do questionário e os nossos primeiros encontros com as famílias investigadas. Analisamos algumas das potencialidades e limites do instrumento que construímos para avaliar as práticas de literacia das famílias e apresentamos o perfil sociocultural geral das famílias cujas práticas de literacia familiar foram analisadas. Na segunda seção, analisamos as práticas de literacia das famílias propriamente ditas, seguindo a ordem dos construtos que deram origem ao questionário. Na terceira seção, discutimos algumas relações entre as práticas de literacia e as características socioculturais das famílias. Por fim, apresentamos uma síntese dos principais resultados provenientes desta etapa da pesquisa.

3.1 Adentrando o campo de pesquisa: encontrar, conhecer e compartilhar momentos com as famílias.

Com o objetivo de identificar e analisar as práticas de literacia das famílias foi aplicado o *Questionário sobre Práticas de Literacia Familiar* (QPLF) individualmente a 81 famílias participantes do estudo.

Em sua maioria o instrumento foi aplicado na própria residência das famílias, sendo que, para isso, contamos com a cessão dos endereços pela escola³⁷. Em alguns

³⁷ Vale destacar que a coordenação diretiva e pedagógica da escola mostrou-se o tempo todo envolvida e interessada pela pesquisa. Nos atendeu todos os dias prontamente, forneceu uma lista atualizada com os contatos telefônicos e endereços das famílias. Convocou aquelas famílias que por algum motivo não estávamos conseguindo contatar. Nos ajudou com muito afincamento até completar aplicação dos 81 questionários.

casos a aplicação foi realizada na própria escola, em momento anterior ou posterior às aulas dos alunos, quando seus pais iam levá-los ou buscá-los na escola.

Embora seja bastante comum em pesquisas que os questionários sejam autoaplicáveis, ou seja, que possam ser respondidos pelos próprios sujeitos sem a presença ou condução realizada por um pesquisador, optamos por efetuar a aplicação do instrumento individualmente a cada participante.

Como sabemos, os questionários, como todo instrumento de pesquisa, possuem algumas limitações e adotando o procedimento de aplicação do instrumento pelo próprio pesquisador, buscamos mitigar algumas delas:

- a) Procuramos evitar que os participantes deixassem de responder a determinadas questões ou preenchessem o questionário a esmo, marcando aleatoriamente as questões, seja por cansaço ou por falta de envolvimento com a pesquisa.
- b) Procuramos evitar que, conforme nos lembra Lahire (2006) acerca desse tipo de instrumento, os sujeitos pudessem controlar melhor as suas respostas ou mesmo “cuidar”, de forma mais ou menos consciente, de harmonizar o conjunto das respostas (Lahire, 2006).
- c) Buscamos evitar que a aplicação do questionário se caracterize apenas como uma fase burocrática de coleta de dados, passando a se constituir como um elemento integrante do processo de pesquisa e uma primeira oportunidade de encontro com as famílias e de imersão em suas realidades. Com esse intuito, aproveitamos esse momento para efetuar alguns registros de tipo etnográficos dessa nossa imersão nas residências de algumas famílias por meio da realização de anotações em diário de campo, sempre que algo muito significativo chamasse demasiadamente a nossa atenção.

Desse modo, adentramos o cotidiano das famílias para a aplicação do questionário. Em muitos casos, o trabalho foi realizado com a participação de uma acadêmica do curso de Pedagogia que se disponibilizou a colaborar com a pesquisadora. Essa ajuda foi fundamental seja porque algumas residências eram bastante afastadas do centro do distrito, porque podíamos discutir o processo a cada aplicação realizada, porque poderíamos controlar melhor situações como a presença de várias crianças pequenas no espaço de realização da pesquisa ou, simplesmente, porque isso poderia evitar o constrangimento de ser recebida sozinha na casa quando apenas o homem

responsável pela família se encontrava presente. Como um critério previamente estabelecido, procuramos priorizar que os questionários fossem respondidos pelas mães³⁸ ou mulheres responsáveis pelas crianças. Entretanto, em muitos casos, a aplicação contou com a participação dos casais, das avós e dos filhos, seja como ouvintes ou como colaboradores que buscavam contribuir ou “corrigir rumos ou deslizes” do respondente principal, como ilustrado no excerto a seguir.

[...] Durante a visita para a aplicação do questionário, fui recebida pela mãe, pelo pai, pelos dois filhos e pela avó materna. Cheguei na casa da família às 19 horas. A escolha do horário foi determinada pela mãe para garantir a presença de toda a família em casa. Fui recebida com abraços calorosos das crianças. Como já havia feito várias visitas à escola, as crianças agiram como se me conhecessem há muito tempo. Até meu nome elas já sabiam. Ao adentrar a casa, o pai, ciente de sua rotina, pediu licença para organizar seu uniforme de trabalho, e disse que se precisasse de alguma coisa ele estaria ali por perto. A mãe gentilmente solicitou que eu aguardasse um momento, pois precisava levar as crianças para a cama e iniciar a preparação delas para que fossem dormir. Ela explicou que, em sua casa, têm o hábito de deitar cedo, uma vez que ela e o marido costumam acordar às 4 horas da manhã para ir para o trabalho. [...] Antes de iniciar a aplicação do questionário, expliquei novamente o objetivo da pesquisa, destacando a valiosa contribuição deles. A família manifestou surpresa com a temática, e a avó materna, com 32 anos de experiência como professora aposentada, demonstrou grande satisfação em participar. Durante as respostas ao questionário, a mãe assumiu a liderança, buscando a orientação da avó em momentos de dúvida. A avó respondia: “sim, eu também ajudo”, relatando com muitos detalhes como ajudava seus netos na condução das práticas. Percebi que a avó desempenhava um papel significativo no apoio ao processo de escolarização dos netos, envolvendo-se ativamente. A expressão de orgulho manifestada pela mãe ao responder afirmativamente “sempre e com muita frequência” para todas as questões revelava o seu comprometimento e a importância que atribuía à educação. A mãe finaliza a resposta ao questionário agradecendo por ter sido uma das famílias escolhidas para participar da pesquisa. **(Notas de campo, 15/06/2023).**

Durante a aplicação de um questionário em uma família, estava presente a mãe e dois filhos. [...] Iniciei as perguntas e a mãe começou responder a todas as questões com “sim, eu faço isso sempre e como muita frequência”. Um dos filhos se aproxima e o tom das respostas da mãe começa a mudar. Continuo com as perguntas e sinto a mãe um pouco desconfortável com a presença do filho. Aparentando estar sem graça, ela começa a rir e passa as mãos na cabeça do filho e pede para ele ir brincar com o outro irmão. Mas o filho faz um movimento com o corpo sinalizando que não quer sair de perto e fica próximo ouvindo os questionamentos que eu fazia para a sua mãe. Em um determinado momento a criança começa a rir muito, balançando a cabeça e sinalizando que as respostas não seriam verdadeiras. A mãe pede para ele parar, porque estaria atrapalhando. A criança fica um pouco assustada e diz: mãe, nós não fazemos isso!! Não podemos mentir, né? Isso é coisa da nossa

³⁸ Mesmo considerando as enormes mudanças nos papéis sociais de gênero observadas nas configurações familiares contemporâneas, ainda é possível dizer que as mães, por diversos motivos, acabam assumindo mais frequentemente a responsabilidade pelo cuidado dos filhos, pelo acompanhamento escolar e pelos cuidados com os afazeres domésticos (Borsa; Nunes, 2011).

escola. A senhora não faz isso com a gente. A mãe xinga a criança dizendo que fazia, mas que ele não se lembrava [...]. Paramos por um determinado momento e depois continuamos até finalizar o questionário (**Notas de campo, 19/06/2023**).

Assim, cada uma das 81 aplicações de questionário constituiu um momento singular de contato com as famílias, suas residências, suas histórias, seus receios, mas principalmente suas calorosas recepções e acolhimento da pesquisa e das aplicadoras, seja por meio de um abraço forte, da emissão de uma fala expressando o orgulho em ter sido escolhida a participar de uma pesquisa científica ou por meio de um convite para tomar um café.

O contato mais direto com as famílias durante a aplicação dos questionários, permitiu-nos formular possíveis expectativas sobre as entrevistas que realizaríamos em outro momento com famílias específicas e efetuar algumas análises sobre tudo que envolve o contexto de uma pesquisa e a relação das famílias com instituições como a escola e com as práticas de leitura e escrita.

Foi assim que, por exemplo, durante a aplicação dos questionários, pudemos constatar que a ausência ou presença das práticas de literacia em algumas famílias podem causar sentimentos bastante diversos. Por um lado, não foi incomum visualizarmos em algumas famílias certo constrangimento ou vergonha ao constatarem que não realizavam a maior parte das práticas sobre as quais eram interrogados.

Durante a visita a uma família, pude perceber o constrangimento da mãe ao questioná-la sobre as práticas relacionadas à leitura e escrita que eram utilizadas por sua família. A fala da mãe revelava bastante desconhecimento e ausência de envolvimento nessas práticas. [...] Ela respondia com um não, antes mesmo de eu terminar de elaborar as perguntas. Já estava automatizando as respostas: “não, não, não”. Eu tive que parar e explicar com mais clareza que as respostas seguiam uma lógica, que precisaria responder entre as opções: nunca, raramente, frequentemente e sempre. Perguntei se ela havia entendido isso. Em um determinado momento, houve uma pausa prolongada antes dela responder, indicando uma possível reflexão sobre as suas práticas. A mãe respirava fundo, coçava e balançava a cabeça e ria. Transmitia, assim, a sensação de que estava nervosa. A mãe então me pede para parar e repetir as perguntas pausadamente. Ao retomar as questões ela diz: “Acho que sou uma péssima mãe, eu não faço a maioria dessas coisas aí com meu filho. Coisas aí que são simples. Mas eu trabalho muito. Saio muito cedo para o trabalho e quando volto tenho que me dedicar às responsabilidades da casa. A televisão me ajuda muito, coloco ele para assistir desenho de Minecraft no Youtube e Tiktok. Eu sei que isso não é bom, mas ele gosta. O nosso tempo é curto. Mas eu sei que o filho é meu, e, é minha responsabilidade. E tem coisas aí que eu poderia estar fazendo com ele do meu lado, né? Que vergonha, meu Deus! Preciso melhorar nisso”. [...]. (**Notas de campo, 13/05/2023**).

De algum modo, mesmo aquelas famílias mais afastadas da cultura escolar, têm consciência da forte legitimidade da escolarização na contemporaneidade. Sabem que suas práticas mais cotidianas como pais ou mães de crianças são avaliadas especialmente a partir daquilo que podem oferecer em termos de ganhos escolares e culturais para os filhos (Lahire, 1997). Mesmo esses pais acompanharam nas últimas décadas o surgimento do discurso cada vez mais hegemônico sobre a importância de uma colaboração ou parceria entre família e escola e, por isso, tendem a se sentirem constrangidos quando constatam que não fazem ou não conseguem fazer aquilo que a escola e a sociedade esperam deles. Daí que durante a aplicação do questionário procuraram rapidamente oferecer ao entrevistador certas “desculpas” ou “justificativas” por suas supostas “falhas” como pais ou mães. Como vimos, a mãe admite que não realizava a maioria daquelas práticas, pois trabalha muito e o tempo é curto. Processo que é muito parecido com aquele descrito por Lahire (2006), para analisar os efeitos da legitimidade cultural sobre certos entrevistados em estudos sobre as chamadas práticas culturais legítimas. Do mesmo modo que alguns dos entrevistados de Lahire (2006), esses pais parecem desenvolver essas atitudes para “atenuar” alguma falta que eles sabem ter ‘cometido’, ou “para por antecipação se livrar de um possível julgamento cultural por parte do entrevistador” (Lahire, 2006, p. 49). Por isso, a mãe quase pede desculpas à entrevistadora ao dizer “Que vergonha, meu Deus! Preciso melhorar nisso!” É que tal como lembra Lahire em relação aos seus entrevistados, alguns pais que entrevistamos também parecem compreender que “falta cultural confessada é falta meio perdoada” (Lahire, 2006, p. 50). Mas é justamente pelo fato de a falta também não ser considerada assim tão grave que esses sujeitos não precisam ocultá-la.

Por outro lado, é relevante destacar que durante a pesquisa, nos deparamos também com famílias que demonstraram estar orgulhosas ao perceberem que estavam engajadas na realização da maioria das práticas abordadas no questionário, como demonstra o excerto a seguir.

Durante a aplicação de um questionário, estavam presentes o pai e a filha. Iniciei as perguntas do questionário e o pai perguntou se não iria demorar porque teria que sair para trabalhar. Disse que a aplicação do questionário seria rápida e bem objetiva. Iniciamos o questionário e a filha calçou os chinelos e sentou-se próxima ao pai. A filha, muito carinhosa, abraçava o pai colocando a cabeça sobre seu ombro. Era uma casa muito organizada, ampla, com jardim e brinquedos de madeira no quintal, um ambiente muito acolhedor. A aplicação do questionário ocorreu de maneira fluida e leve. Para responder a algumas questões o pai buscava afirmação positiva da filha: “Nós fazemos isso, né filha?” A filha respondia que sim. Às vezes ela nos

interrompia para nos contar como eram feitas as atividades. Em um momento ela diz: “Olha a mamãe também me ajuda com os meus deveres da escola. Me ajuda com as palavras que eu ainda não sei escrever, falando o som e eu escrevo na folha e depois eu colo no caderno. Sabe de uma coisa? Todas as noites o papai e a mamãe oram comigo, depois de lermos um livro de historinha”. Neste momento, a filha pede para pararmos, corre, vai até o seu quarto e busca um livro. O livro era Volta ao mundo em 52 histórias, da Companhia das Letrinhas. O livro estava velhinho, algumas páginas soltas, demonstrando que ele realmente havia sido muito utilizado naquela casa. A filha me mostra o livro e diz: “Viu? Tem meu nome”. O pai, observando a cena com um sorriso largo no rosto, olha para filha e diz: “Vou comprar outros pra você”. A filha sorri num gesto de agradecimento. [...] Em um determinado momento, o pai parece tomar consciência de que está respondendo todas as perguntas com a opção “frequentemente” e “sempre”. Mostra-se surpreso e feliz ao perceber que ajuda a sua filha mesmos nas dificuldades e na correria da vida. Ao finalizar a aplicação do questionário, o pai me agradece, dizendo: “Acredito que estamos no caminho certo, cumprindo papel de pais, que é de acompanhar, de orientar e estar presente na vida da nossa filha. Nós não podemos deixar que a escola faça tudo sozinha. Eles ajudam de lá e nós ajudamos daqui. E o que eu mais desejo na vida é que minha filha seja feliz e com os estudos concluídos”. (**Nota de campo, 09/06/2023**).

Esse constitui um aspecto interessante da aplicação dos questionários: a sua capacidade de provocar nos participantes uma autorreflexão sobre as suas práticas de literacia com os filhos e sobre os seus modos de viver em família. Como vimos anteriormente, em uma dada família observamos certo constrangimento ou vergonha da mãe ao perceber que não estava envolvida na maioria das práticas: "Acho que sou uma péssima mãe, eu não faço a maioria dessas coisas com meu filho... Que vergonha meu Deus!". Já na família deste último excerto, o pai demonstrou estar orgulhoso ao perceber que estava engajado e realizando muitas práticas com a sua filha: "Acredito que estamos no caminho certo, cumprindo nosso papel de pais, que é acompanhar, orientar e estar presente na vida da nossa filha". Nesse sentido, é interessante notar que a pesquisa acaba proporcionando a essas famílias uma oportunidade de reavaliarem suas relações com seus filhos e filhas, bem como reverem as suas práticas de literacia. Esse é um resultado que não esperávamos produzir ao optarmos pela aplicação do questionário presencialmente em cada família. De qualquer modo, essa não deixa de ser uma forma de a pesquisa acadêmica produzir um efeito prático sobre as famílias e retribuir de alguma forma a sua participação.

A aplicação dos questionários também nos possibilitou a constatação de certos receios de algumas famílias em exporem informações sobre o núcleo familiar. Para exemplificar isso, recorreremos ao caso de uma família que demonstrou medo de que a nossa pesquisa pudesse estar relacionada ao Bolsa Família do governo federal. O Bolsa

Família é um programa federal de transferência direta e indireta de renda que integra benefícios de assistência social, saúde, educação e emprego, destinado às famílias em situação de vulnerabilidade social. O programa exige que algumas condicionantes sejam cumpridas por seus beneficiários para que eles recebam o benefício. Uma dessas condicionantes é a frequência escolar que deve ser de 85%, no mínimo, para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e de 75% para jovens de 16 e 17 anos. Assim, é real o receio de algumas famílias de serem denunciadas e perderem o auxílio, pois por diferentes motivos os seus filhos se encontravam com baixa frequência escolar, como demonstra o excerto a seguir.

[...] Em uma visita agendada para aplicação do questionário, uma mãe perguntou se a minha pesquisa era encomendada pelo governo federal. Relatou que estava com medo de participar, porque a sua família era beneficiária de um programa social. Falei que se tratava de uma pesquisa de doutorado e expliquei de maneira simples para que ela compreendesse. Iniciei a aplicação do questionário e, em um determinado momento, ela diz: “você sabe como é né, minha filha? Essas coisas do governo, eu tenho o Bolsa Família, e eles podem nos fiscalizar. Meus filhos estão faltando de aula. Moramos muito longe da escola. O transporte escolar até tem, mas ele só passa na rua de baixo. Na minha rua carro não sobe, não é asfaltada e tem muitos buracos. No período de chuva, tudo piora. Ainda tenho um bebê de colo. Aqui em casa eu recebo para os dois pequenos ali”. [...] (a mãe aponta o dedo para as crianças que brincavam no chão da sala). Em vários momentos tranquilizei a mãe, ressaltando que não estava fazendo uma pesquisa governamental. Saí daquela casa muito reflexiva com o que teria suscitado naquela mãe. (*Nota de campo, 14/05/2023*).

Como vimos, o descumprimento das condicionalidades do Programa pode decorrer de muitas dificuldades encontradas nessas famílias e não necessariamente de uma recusa em obedecer às normas estabelecidas pelo Estado (Silva, 2013, p.119). Ademais, percebe-se que no imaginário de muitas famílias, qualquer tipo de ação que possa ser interpretada como uma “falha educativa” dos pais tende a ser percebida pelas famílias como uma possível justificativa de perda do benefício.

3.1.2 O perfil sociocultural das famílias

Dado que as práticas de literacia familiar, não ocorrem num vazio de relações sociais, mas se desenvolvem dentro de contextos socioculturais específicos que as oportunizam ou dificultam a sua existência, começemos por apresentar um breve perfil sociocultural das famílias participantes do estudo.

Como sabemos, nos últimos anos, o conceito de família tem sido significativamente alterado, passando a ser marcado pela pluralidade, complexidade e diversidades que também marcam a sociedade contemporânea. Com a presença cada vez mais visível na sociedade de casais homoafetivos, por exemplo, hoje a constituição de uma família, já não demanda mais que seja necessária a presença de um homem e de uma mulher, de um pai e de uma mãe. Sérgio Resende de Barros (2002, p. 09), chega a afirmar que:

O afeto é que conjuga. Apesar da ideologia da família parental de origem patriarcal pensar o contrário, o fato é que não é requisito indispensável para haver família que haja homem e mulher, nem pai e mãe. Há famílias só de homens ou só de mulheres, como também sem pai ou mãe. Ideologicamente, a atual Constituição brasileira, mesmo superando o patriarcalismo, ainda exige o parentalismo: o biparentalismo ou o monoparentalismo. Porém, no mundo dos fatos, uma entidade familiar forma-se por um afeto tal – tão forte e estreito, tão nítido e persistente – que hoje independe do sexo e até das relações sexuais, ainda que na origem histórica tenha sido assim. Ao mundo atual, tão absurdo é negar que, mortos os pais, continua existindo entre os irmãos o afeto que define a família, quão absurdo seria exigir a prática de relações sexuais como condição *sine qua non* para existir família. Portanto, é preciso corrigir ou, dizendo com eufemismo, atualizar o texto da Constituição brasileira vigente [...].

Portanto, independentemente de sua configuração, a família representa o núcleo onde os indivíduos iniciam suas experiências de interação com o mundo. Essa perspectiva é apoiada por Costa (2015), que salienta que "a família é comumente considerada o núcleo central do desenvolvimento ético, cognitivo e afetivo, onde as crianças são criadas e educadas" (Costa, 2015, p.20).

Participaram do estudo as famílias dos alunos matriculados no 2º período da educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental da escola Girassol, totalizando 81 famílias. Entre esses alunos, contamos com a presença de 49 meninas e 32 meninos, com idades compreendidas entre 5 e 7 anos. Em relação aos grupos familiares participantes do estudo, das 81 famílias: a) 77,7% das famílias (N=63) eram constituídas por pai, mãe e filhos biológicos; b) 8,64% das famílias (N=7) eram constituídas por uma mãe, seus filhos biológicos e um padrasto; c) 9,87% das famílias (N=8) eram constituídas por mães solteiras e seus filhos; d) em 3,7% das famílias (N=3) as crianças viviam com seus avós. Essa informação foi levantada no momento de aplicação dos questionários. Afim de confirmar os dados solicitados, pedimos que às professoras dos alunos que preenchessem um quadro oferecendo informações sobre o grupo familiar de cada criança. Nesse aspecto específico as professoras constituem informantes bastante fidedignas seja porque nessa idade os professores ainda mantêm

contato muito frequente com os pais das crianças ou porque em distritos interioranos é bastante comum que todos se conheçam e que, inclusive, tenham informações sobre os grupos familiares dos habitantes.

Assim, a ampla maioria das famílias investigadas é composta por um casal formado por um homem e uma mulher que vivem na residência com os seus filhos. Desse modo, mesmo cientes da pluralidade de arranjos familiares possíveis nas sociedades contemporâneas, no âmbito dessa pesquisa, utilizaremos sempre os termos pais e mães por considerá-los totalmente adequados à realidade específica dos sujeitos investigados.

a) **Idade e raça**

Quanto à idade, conforme a tabela 3 e 4, a maior parte das mães e pais podem ser considerados adultos com idade variando entre 30 a 59 anos: 71,6% (N=58) das mães e 83,3% (N=60) dos pais. Sendo que 28,4% (N=23) das mães e 15,3% (N=11) dos pais podem ser considerados jovens, ou seja, possuem idade igual ou inferior a 29 anos. Já os pais idosos constituíram uma exceção entre os nossos pesquisados: nenhuma mãe e apenas um pai 1,4% (N=1)³⁹. Um aspecto que chama atenção em relação a esses dados é que o número de mães jovens é mais que o dobro do número de pais jovens, demonstrando que ter filhos mais precocemente parece ser uma realidade mais presente entre as mulheres.

Tabela 3: Faixa de idade da mãe

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULATIVO
JOVEM	23	28,4%	28,4%
ADULTO	58	71,6%	100,0%
TOTAL	81	100,0%	

Fonte: Elaborada pela autora.

³⁹ Para a análise da variável idade dividimos os pais e as mães em três grupos: a) jovens: até 29 anos; b) adultos entre 30 e 59 anos e idosos: acima de 60 anos. A lei Federal 12.852 de 2013, Estatuto da Juventude, considera jovem a pessoa entre 15 e 29 anos. A lei federal 10.741 de 2002, Estatuto do Idoso, considerada idoso a pessoa com idade superior a 60 anos.

Tabela 4: Faixa de idade do Pai

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULATIVO
JOVEM	11	15,3%	15,3%
ADULTO	60	83,3%	98,6%
IDOSO	1	1,4%	100,0%
TOTAL	72	100,0%	
DADOS AUSENTES	9		

Fonte: Elaborada pela autora.

b) Raça/cor

A classificação racial no Brasil é marcada por complexidade, ambiguidades e polêmicas. Contudo, o sistema classificatório utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constitui o mecanismo oficial de classificação racial da população brasileira e, portanto, nos apoiamos nele para classificar os pais participantes desta pesquisa. Para a realização da classificação racial dos brasileiros o IBGE utiliza o método da autoclassificação⁴⁰, em que a própria pessoa declara a sua cor e sua origem étnica de acordo com as seguintes opções previamente estabelecidas: preto, pardo, branco, amarelo e indígena.

De acordo com os dados apresentados nas tabelas 5 e 6, a maioria dos pais se autodeclararam pardos: 54,3% (N=44), das mães e 46,8% (N=37) dos pais. Sendo que 21% (N=17) das mães e 25,3% (N=20) dos pais identificaram-se como pretos. Já os brancos correspondem a 21% (N=17) das mães e 17,7% (N=14) dos pais. Foram encontradas, ainda 2,5% (N=2) das mães e 1,3% (N=1) dos pais que se autodeclararam amarelos e 1,2% (N=1) das mães e 8,9 (N=7) que não souberam responder.⁴¹ É importante ressaltar que, de acordo com o Estatuto de Igualdade Racial⁴² e os critérios

⁴⁰ No Brasil, a atual classificação racial do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) é a que é tomada como oficial desde 1991.

⁴¹ Optamos por utilizar genericamente a palavra autodeclaração. Contudo é preciso esclarecer que a pessoa responsável por responder o questionário, em sua grande maioria as mães, além de se autodeclararem racialmente efetuaram a classificação de seus cônjuges.

⁴² O Estatuto da Igualdade Racial, objeto da Lei nº 12.288, de 2010, destina-se a garantir à população negra a igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos étnicos e individuais, coletivos e difusos.

definidos pelo IBGE, a população negra é definida pela junção de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas. Dessa maneira, os participantes deste estudo são majoritariamente pessoas negras: 75,3% (N= 61) das mães e 72,1% (N=57) dos pais⁴³.

Para fins de comparação, os pardos compõem 45,3% da população brasileira, sendo a maior categoria racial em termos percentuais, seguidos pelos brancos com 43,5%, pretos com 10,2%, indígenas com 0,8% e amarelos com 0,4%. Já em relação à cidade de Ouro Preto, segundo informações do IBGE no mesmo ano, a distribuição racial é a seguinte: brancos correspondem a 29,12% (N=21.783), pretos a 19,45% (N=14.552), amarelos a 0,16% (N=116), pardos a 51,17% (N=38.281), indígenas a 0,11% (N=82), totalizando 74.814 habitantes.

Tabela 5: Cor ou raça da mãe

COR OU RAÇA DA MÃE	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULATIVO
BRANCO	17	21,0%	21,0%
PRETO	17	21,0%	42,0%
PARDO	44	54,3%	96,3%
AMARELO	2	2,5%	98,8%
INDÍGENA	1	1,2%	100,0%
TOTAL	81	100,0%	

Fonte: Elaborada pela autora.

⁴³ A questão da classificação racial é bastante complexa e não constitui objeto específico deste trabalho. Enfatizamos apenas que percebemos uma grande dificuldade por parte das pessoas que responderam o questionário em efetuarem tanto a sua autoclassificação como a classificação de seu cônjuge. Isso ocorreu especialmente em relação aos pardos. Contudo, os respondentes apenas optaram por não classificar dois pais, que permaneceram como dados ausentes.

Tabela 6: Cor ou raça do pai

COR OU RAÇA DO PAI	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULATIVO
BRANCO	14	17,7%	17,7%
PRETO	20	25,3%	43,0%
PARDO	37	46,8%	89,9%
AMARELO	1	1,3%	91,1%
NÃO SABE	7	8,9%	100,0%
TOTAL	79	100,0%	
DADOS AUSENTES	2		

Fonte: Elaborada pela autora.

c) Nível de escolarização dos pais

Conforme aponta uma imensa literatura sociológica, o nível educacional dos pais emerge como um fator crucial na trajetória educacional dos filhos⁴⁴. Como indicam as tabelas 7 e 8, a maioria das mães e pais participantes dessa pesquisa possui formação de nível médio: 45,7% (N=37) das mães e 34,6% (N=28) dos pais. Aqueles com escolaridade abaixo do nível médio compõem 38,3% (N=31) das mães e 43,2% (N=35) dos pais. Por outro lado, quanto à formação de nível superior, observamos que apenas 9,9% (N=8) das mães e 9,9% (N=8) dos pais possuem esse nível de instrução. No caso do ensino superior incompleto (cursando), verificamos que 4,9% (N=4) das mães e 2,5% (N=2) dos pais se encontram nessa situação. Vale destacar que 1,2% das mães (N=1) possuem mestrado e que o nível de escolaridade do pai não foi declarado para 9,9% (N=8) dos pais.

Outra informação importante é a de que as mães do nosso estudo demonstraram um nível educacional ligeiramente superior ao dos pais. Assim, embora os dados relativos ao ensino superior completo sejam iguais, um número maior de mães possui

⁴⁴ Essa constatação tem sido realizada especialmente a partir das obras clássicas do francês Pierre Bourdieu (1982, 2014).

nível superior incompleto e uma mãe apresenta o nível de mestrado. Ademais, quando se analisa o número de sujeitos que possuem escolaridade abaixo do ensino médio, os números são mais favoráveis às mães: 38,3% (N=31) e 43,2% (N=35). De fato, em relação à educação, observa-se nas últimas décadas uma tendência geral de crescimento na escolaridade das mulheres em comparação aos homens, sendo que, em média, as mulheres alcançam um nível de instrução superior maior que o dos homens. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2016, por exemplo,

[...] as mulheres atingem em média um nível de instrução superior ao dos homens (CMIG)⁴⁵. A maior diferença percentual por sexo encontra-se no nível “superior completo”, especialmente entre as pessoas da faixa etária mais jovem, de 25 a 44 anos de idade, em que o percentual de homens que completou a graduação foi de 15,6%, enquanto o de mulheres atingiu 21,5%, indicador 37,9% superior ao dos homens.

Uma hipótese explicativa para esse fenômeno, segundo o IBGE (2016) seria a entrada mais precoce dos homens no mercado de trabalho, mas é preciso considerar outros fatores como o melhor desempenho das meninas ao longo dos níveis de escolaridade mais baixos.

Tabela 7: Nível de escolarização das Mães

NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA MÃE	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULATIVO
FUNDAMENTAL INCOMPLETO	11	13,6%	13,6%
FUNDAMENTAL COMPLETO	12	14,8%	28,4%
MÉDIO INCOMPLETO	8	9,9%	38,3%
MÉDIO COMPLETO	37	45,7%	84,0%
SUPERIOR INCOMPLETO	4	4,9%	88,9%
SUPERIOR COMPLETO	8	9,9%	98,8%
MESTRADO OU DOUTORADO	1	1,2%	100,0%
TOTAL	81	100,0%	

Fonte: Elaborada pela autora

⁴⁵ Os parâmetros utilizados para a construção dos indicadores nacionais estão baseados no Conjunto Mínimo de Indicadores de Gênero - CMIG (*Minimum Set of Gender Indicators - MSGI*), organizado pela Comissão de Estatística das Nações Unidas (*United Nations Statistical Commission*).

Tabela 8: Nível de escolarização dos pais

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULATIVO
EM ESCOLARIDADE	1	1,2%	1,2%
UNDAMENTAL INCOMPLETO	12	14,8%	16,0%
UNDAMENTAL COMPLETO	9	11,1%	27,2%
MÉDIO INCOMPLETO	13	16,0%	43,2%
MÉDIO COMPLETO	28	34,6%	77,8%
UPERIOR INCOMPLETO	2	2,5%	80,2%
UPERIOR COMPLETO	8	9,9%	90,1%
NÃO SABE	8	9,9%	100,0%
TOTAL	81	100,0%	

Fonte: Elaborada pela autora.

d) Profissão das mães e dos pais

O nível de formação cultural e educacional das famílias se reflete, em grande parte, na natureza das profissões que os seus membros desempenham. Como podemos observar nas tabelas 9 e 10, a maioria das famílias estão envolvidas em ocupações que não requerem um alto grau de escolaridade, resultando frequentemente em ocupações com remuneração mais modesta, indicando a origem social desses indivíduos e seu padrão de vida, caracterizados como pessoas provenientes dos estratos populares.

Em relação às mães, embora elas apresentem um nível de escolaridade pouco superior ao dos pais, encontram-se, em sua maioria, engajadas em atividades profissionais de características semelhantes às dos pais. A atividade “do lar” (27,2%, N=22) destacou-se como a ocupação mais prevalente, mesmo não sendo comumente considerada uma profissão pelas respondentes. No contexto brasileiro, a profissão do lar foi oficialmente reconhecida pela Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991, exclusivamente para fins previdenciários, proporcionando benefícios limitados, semelhantes aos garantidos a outros trabalhadores, como aposentadoria por idade, invalidez e por tempo de serviço (BRASIL, 1991). Além disso, destacam-se as atividades como empregadas

domésticas 11,1%, (N=9), manicure 7,4% (N=6) e vendedora de loja 4,9% (N=4). As demais profissões das mães abrangem uma ampla variedade de áreas como artesanato, auxiliar de confeitaria, trabalho autônomo, garçomete, cozinheira, cabeleireira, analista administrativa, costureira, artesã, serviços gerais, etc.

Entre as profissões mais comuns dos pais, destacam-se trabalhos como pedreiro 18,5% (N=15), motorista 11,1% (N=9) e 7,4% (N=6) operadores de máquinas. Outras atividades desempenhadas abrangem diversas áreas como açougueiro, marceneiro, mecânico, soldador, caseiro, verdureiro, vendedor, artesão, cozinheiro, servente escolar, barbeiro e serviços gerais. No caso dos pais é importante ressaltar que em dez casos os respondentes não souberam especificar a profissão.

Contudo é preciso enfatizar que alguns pais e mães desempenham atividades profissionais mais qualificadas como professor (2 mães), analista administrativo (1 mãe), enfermeira (1 mãe), assessora política (1 mãe), intérprete de libras (1 mãe), engenheiro (1 pai), encarregado superior (1 pai) e policial militar (1).

Tabela 9- Profissão das mães

PROFISSÃO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
AJUDANTE DE CONFEITARIA	1	1,2%
ANALISTA ADMINISTRATIVO	1	1,2%
ANALISTA DE DEPARTAMENTO PESSOAL	2	2,5%
ARTESÃ	3	3,7%
ASSESSORA POLÍTICA	1	1,2%
ATENDENTE	1	1,2%
AUTÔNOMA	2	2,5%
AUXILIAR ADMINISTRATIVO	2	2,5%
AUXILIAR DE COZINHA	2	2,5%
BABÁ	1	1,2%
CABELEIREIRA	2	2,5%
COMERCIANTE	1	1,2%
COSTUREIRA	2	2,5%
COZINHEIRA	1	1,2%
DO LAR	22	27,2%
EMPREGADA DOMÉSTICA	9	11,1%
EMPRESÁRIA	1	1,2%
ENFERMEIRA	1	1,2%
ESTETICISTA	1	1,2%
ESTUDANTE DE NUTRIÇÃO	1	1,2%
GARÇONETE	1	1,2%
INTÉRPRETE DE LIBRAS	1	1,2%
LIMPADOR DE PISCINA	1	1,2%
MANICURE	6	7,4%
MOTORISTA DE CAMINHÃO	1	1,2%
OPERADORA DE CAIXA	1	1,2%
PROFESSORA	2	2,5%
SECRETARIA	1	1,2%
SERVIÇO GERAIS	1	2,4%
TÉCNICA EM ENFERMAGEM	2	3,7%
TÉCNICA EM TURISMO	1	1,2%
VENDEDORA EM LOJAS	4	4,9%
Total	81	100,0%

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 10- Profissão dos pais

PROFISSÃO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
AÇOUGUEIRO	1	1,2%
APOSENTADO	2	2,5%
ARTESÃO	1	1,2%
ARTISTA CIRCENSE	1	1,2%
AUTÔNOMO	3	3,7%
AUXILIAR ADMINISTRATIVO	1	1,2%
BARBEIRO	1	1,2%
CASEIRO	2	2,5%
COZINHEIRO	1	1,2%
DESENHISTA	1	1,2%
ELETRICISTA INDUSTRIAL	1	1,2%
EMPRESÁRIO	1	1,2%
ENCARREGADO SUPERIOR	2	2,5%
ENGENHEIRO	2	2,5%
FEITOR	1	1,2%
MARCENEIRO	3	3,7%
MECÂNICO	3	3,7%
MOTORISTA	9	11,1%
NAO DECLARADO	10	12,3%
OPERADOR DE MÁQUINA	6	7,4%
PAVIMENTADOR DE RUAS	1	1,2%
PEDREIRO	15	18,5%
POLICIAL MILITAR	1	1,2%
SERVENTE ESCOLAR	1	1,2%
SERVIÇOS GERAIS	2	2,5%
SOLDADOR	3	3,7%
TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	1	1,2%
TÉCNICO MECÂNICO	1	1,2%
TRATORISTA	1	1,2%
VENDEDOR	1	1,2%
VERDUREIRO	1	1,2%
VIGILANTE	1	1,2%
TOTAL	81	100,0%

Fonte: Elaborada pela autora.

e) Renda familiar

A tabela 11 apresenta a renda declarada das famílias investigadas. Dentre as faixas de renda elencadas como opção para as famílias, aquela com valores situados entre 2001 e 3000 reais foi a que obteve a maior frequência de respostas 28,8% (N=23), seguida da faixa com valores situados entre 1001 a 2000 reais que obteve 25,0% (N=20) das respostas. Vale destacar que, observando-se os valores acumulados, 73,8% (N=59) das famílias investigadas declararam renda familiar de até 3000 reais e apenas 10,1% (N=8) das famílias declaram renda familiar acima de 4001 reais.

Tabela 11: Renda mensal familiar

RENDA MENSAL	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULATIVO
ATÉ R\$ 1000,00	16	20,0%	20,0%
R\$ 1001,00 ATÉ R\$ 2000,00	20	25,0%	45,0%
R\$ 2001,00 ATÉ R\$ 3000,00	23	28,8%	73,8%
R\$ 3001,00 ATÉ R\$ 4000,00	13	16,3%	90,0%
R\$ 4001,00 ATÉ R\$ 5000,00	3	3,8%	93,8%
R\$ 5001,00 ATÉ R\$ 7500,00	2	2,5%	96,3%
R\$ 7501,00 ATÉ R\$ 10000,00	3	3,8%	100,0%
TOTAL	80	100,0%	
DADO AUSENTE	1		

Fonte: Elaborada pela autora.

Com a finalidade de compreendermos o perfil da renda das famílias investigadas, comparamos os nossos resultados com aqueles divulgados pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). Embora a ABEP considere que a pergunta de renda não constitua um estimador eficiente de nível socioeconômico, para fins de divulgação ela oferece uma ideia da característica dos estratos socioeconômicos resultantes da aplicação do Critério Brasil⁴⁶. Desse modo, os estratos socioeconômicos possuem a seguinte renda média: A: R\$ 21.826,74; B1: R\$ 10.361,48; B2: R\$ 5.755,23;

⁴⁶ A classificação efetuada pela ABEP tem como referência a pontuação da família referente a posse em uma série de itens: carro, lava louça, empregada mensalista, quantidades de banheiros em casa, grau de instrução do chefe da família, entre outros.

C1: R\$ 3276,76; C2: R\$ 1965,87 e DE: R\$ 900,60. Nota-se, portanto, que a maioria dos participantes deste estudo encontram-se nos níveis abaixo do nível C1, C2 e DE, valendo ressaltar que quase a metade das famílias (45%, N= 36) vivem com renda menor que 2000 reais.

Desse modo, de um modo geral, poder-se-ia dizer que a família típica do nosso estudo é formada por mãe e pai com idade entre 30 e 59 anos, classificados como pardos, que possuem ensino médio completo ou inferior, que exercem profissões que exigem pouca qualificação e que possuem renda familiar inferior a 3 mil reais. Portanto, um perfil típico de familiar popular, o que condiz com o padrão de infraestrutura da instituição em que escolarizam os filhos, com o tipo de moradia e de serviços disponíveis no pequeno distrito de Amarantina.

3.2 Desvendando as práticas de literacia das famílias

As práticas de literacia familiar englobam um conjunto de ações e atividades associadas à linguagem, à escrita e à leitura que as crianças vivenciam em seus lares com seus pais. As famílias desenvolvem diversas práticas com seus filhos, e ao caracterizarmos essas atividades, nos é permitido desvendar os diferentes tipos que são promovidos no ambiente familiar. Vale destacar que nessa pesquisa o acesso às práticas das famílias ocorreu por meio das informações oferecidas pelos familiares, constituem portanto uma percepção ou declaração feita por esses sujeitos e não uma observação sistemática dessas práticas.

Passaremos agora a analisar as práticas de literacia das famílias investigadas. A apresentação será realizada seguindo cada construto do questionário, na seguinte ordem: a) Práticas de leitura e de escrita realizadas no dia a dia; b) Práticas de leitura e de escrita de entretenimento; c) Práticas de leitura e de escrita de Treino; d) Práticas com leituras infantis e e) Práticas de idas a livrarias e a bibliotecas.

3.2.1 Práticas de leitura e de escrita realizadas no dia a dia

As práticas de leitura e de escrita realizadas no dia a dia são atividades que envolvem a leitura e a escrita e que estão integradas na gestão diária das famílias (Pacheco e Mata, 2013). No *questionário sobre Práticas de Literacia Familiar (QPLF)*

procuramos verificar, por meio de 23 itens, com que frequência as atividades de leitura e de escrita estavam presentes na gestão diária da vida das 81 famílias.

A tabela 12 apresenta os dados relativos às respostas das famílias para as práticas de leitura e de escrita do dia a dia que dizem realizar com os seus filhos ou filhas.

Algumas práticas de leitura e de escrita do dia a dia se destacaram como sendo as mais presentes entre as famílias estudadas, uma vez que os percentuais de frequentemente e sempre, quando somados, alcançaram índices superiores a 70% nas respostas a alguns itens. São eles: **Item 5** (*Costumam ler recados com ou para o (a) filho?*), com 77,7 % (N=63); **Item 7** (*Costumam ler cartazes publicitários, outdoor; nomes de lojas com ou para o (a) filho (a)?*), com 76,5% (N=62); **Item 20** (*Costumam ler livros infantis com ou para o (a) filho (a)?*), com 74,0% (N=60); **Item 3** (*Costumam ler cartas/bilhetes com ou para o (a) filho (a)?*), com 72,8% (N=59).

Nota-se que a utilização de recados e bilhetes parece desempenhar um papel relevante nas rotinas diárias dessas famílias. Isso é importante porque ao escrever um recado ou um bilhete a mensagem permanece registrada, representando assim um aspecto funcional da linguagem, conforme destacado por Goodman (1987). Uma hipótese que pode ser aventada para a grande presença dessa prática entre os pais é a de que ela ocupa um papel central nas relações que as famílias estabelecem com as escolas. Como lembra Perrenoud (1994), as crianças costumam servir de meio de comunicação entre a escola e as famílias, desempenhando o papel de “mensageiras”, uma espécie de *go-between* entre a escola e a família, permitindo um nível maior de aproximação entre essas duas instituições (Perrenoud, 1994). Daí que os bilhetes ou os recados passem a fazer parte do cotidiano das interações entre essas duas instituições, de modo a estabelecer formas de contato sobre os mais diferentes aspectos da vida escolar e familiar das crianças. Sendo a criança uma espécie de mensageiro que ainda não sabe ler, é natural que ambas as instituições acabem refletindo com a criança sobre o bilhete/recado que competirá a ela portar e entregar.

Em relação à alta frequência da prática de leitura de cartazes publicitários, outdoors e nomes de lojas, pode-se atribuí-la ao fato de que essas são práticas bastante oportunizadas às famílias durante os passeios ou saídas da residência das crianças com os seus familiares. As mensagens escritas encontram-se bastante presentes no ambiente das cidades, mesmo em uma região interiorana como a habitada pelas famílias investigadas. Daí que elas certamente aguce a curiosidade das crianças e possam servir

de oportunidades para a ocorrência de interações entre pais e filhos. Isso certamente ocorrerá com mais frequência quando a criança em questão encontra-se em fase de pré-alfabetização e alfabetização, na qual demonstram grande curiosidade e interesse em compreender o universo da leitura e da escrita. Parece-nos que os pais investigados acabam se utilizando bastante dessa curiosidade normal das crianças para inserir esse tipo de prática em suas rotinas.

Sobre as práticas de leitura de livros infantis, a literatura de fato aponta como sendo a prática de literacia mais presente no universo familiar quando se trata das relações com as crianças (Mata, p. 83). De acordo com Cruz *et al.* (2012), há uma crescente percepção por parte dos pais sobre a importância de ler para as crianças desde os primeiros anos de vida, transformando a leitura de histórias em uma das atividades mais frequentes no ambiente familiar (p.16).

Essa prática é reconhecida por diversos autores como uma forma ideal de cultivar hábitos de leitura duradouros nas crianças, representando uma atividade de excelência que oferece inúmeras potencialidades. A prática de leitura em ambiente familiar exerce um impacto positivo na transição das crianças para a escola, contribuindo para o aprimoramento da compreensão da linguagem e o desenvolvimento de competências linguísticas, ampliação de vocabulário e especialmente o respeito à expressão verbal (Crain-Thoreson; Dale, 1992; Evans, Shaw; Bell, 2000; Mata, Pacheco, 2015).

Em que pese a presença marcante dessas quatro práticas entre as famílias investigadas é preciso ressaltar que em algumas famílias elas se apresentam como sendo atividades raras ou inexistentes. Por exemplo, 8,6% (N=7) das famílias dizem que nunca realizam práticas como ler cartas/bilhetes, ler recados e ler cartazes publicitários, *outdoors*, nomes de lojas com ou para o seu filho ou filha. Outros 3,7% (N=3) afirmam nunca leem livros infantis para o seu filho ou filha.

A tabela 12 também revela uma série de práticas que, embora não apresentem percentuais tão expressivos, estão presentes na rotina de interação entre pais e filhos de uma significativa parte das famílias investigadas. Nesse caso, os percentuais somados para as respostas frequentemente e sempre são superiores a 30%, embora não ultrapassem a marca de 70%, como nos quatro itens anteriores.

Dentre essas práticas estão aquelas descritas nos itens: **Item 11** (*Costumam ler folhetos de medicamentos ou etiquetas com ou para o (a) filho (a)?*), com 32,1% (N=26); **Item 9** (*Costumam ler listas de compras com ou para o (a) filho (a)?*), com

34,6 (N= 28); **Item 10** (*Costumam escrever listas de compras com ou para o (a) filho (a)?*), com 34,6 % (N= 28); **Item 4** (*Costumam escrever cartas/bilhetes com ou para o (a) filho (a)?*), com 38,3 % (N=31); **Item 12** (*Costumam ler embalagens de alimentos com ou para o (a) filho (a)?*) 39,6% (N=32); **Item 6** (*Costumam escrever recados com ou para o (a) filho (a)?*), com 45,7% (N= 37); **Item 18** (*Costumam ler marcas de produtos com ou para o (a) filho (a)?*), com 48,2 % (N= 39); **Item 21** (*Costumam ler passagens da biblia com ou para o (a) filho (a)?*), com 49,4% (N=40). **Item 13** (*Costumam ler folhetos de supermercado com ou para o (a) filho (a)?*), com 50,6% (N=41); **Item 22** (*Costumam ler mensagens do WhatsApp com ou para o (a) filho (a)?*), com 51,8% (N=42); **Item 19** (*Costumam ler preços de produtos com ou para o (a) filho (a)?*), com 53,1% (N=43) e **Item 8** (*Costumam ler rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o (a) filho (a)?*), com 55,6% (N=45).

Como visto, a maior parte dessas práticas se relacionam às atividades cotidianas das famílias que se ligam às suas tarefas no comércio como fazer compras, ir ao supermercado, ler preços de produtos, ler embalagens de produtos ou alimentos e que, quando realizadas com os filhos, acabam se constituindo como oportunidades para introduzir a leitura e a escrita nas interações entre pais e filhos.

Ler passagens da bíblia com ou para o filho ou filha constitui também uma prática presente em grande parte das famílias. Assim, quase a metade das famílias investigadas costuma ler a bíblia, dado que se alinha ao que as pesquisas têm dito sobre leitores de bíblias no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2020). A bíblia é um dos livros mais lidos por uma considerável parcela dos brasileiros, sendo a leitura mais citada por indivíduos acima de 18 anos, conforme a pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", em sua quinta edição publicada em 2020. Apesar de uma diminuição da participação desse livro no indicador geral de leitura nos últimos anos, de 42% em 2015 para 35% em 2019, a bíblia ainda lidera a lista de obras mais lidas. O estudo também destaca o número expressivo de leitores de gêneros religiosos, quando considerada a leitura bíblica, ocupando assim duas posições no "top3" dos livros mais lidos no país (Failla, 2020). Certamente a leitura da bíblia tende a ser influenciada pela religiosidade dos pais, o que faz com que esse livro se constitua não somente como um artefato importante, como adquira um caráter "sagrado", sendo visto como uma fonte de ensinamentos para os filhos. Daí resultaria a sua inserção como fonte de leitura e escrita nas interações com os filhos.

No que diz respeito à leitura de mensagens do *WhatsApp* com ou para o filho ou filha, vale ressaltar *que* o WhatsApp no Brasil é sinônimo de sucesso absoluto, sendo o aplicativo mais utilizado no país nos últimos anos (Salgado, 2023).

Seja para compartilhar imagens, vídeos, realizar conversas com amigos, participar de grupos, lidar com questões profissionais no ambiente de trabalho, efetuar chamadas ao vivo e até mesmo para realizar compras, o uso do *WhatsApp* faz parte do dia a dia da maioria expressiva dos brasileiros. Esse uso é possibilitado pela presença massiva dos aparelhos de smartphone no país e por sua possibilidade de oportunizar o acesso à internet. Segundo a pesquisa TIC Domicílios⁴⁷, a maior parte dos usuários de internet no Brasil (62%) tem acesso à rede somente pelo celular: “Dos 149 milhões de usuários (81% da população), 92 milhões só navegam na web e utilizam serviços digitais por meio de smartphones” (Lima,2020)⁴⁸. A pesquisa mostra, ainda, que o celular constitui a única forma de acessar à internet mesmo entre aqueles que possuem pouca escolarização, são analfabetos, possuem mais de 60 anos ou residem em áreas rurais. Portanto, dada a grande disseminação dessa tecnologia e o modo como ela viabiliza a comunicação e o acesso a informações, mensagens, imagens e vídeos no dia a dia, não surpreende que ela acabe se constituindo como oportunidade de interação entre pais e filhos, englobando aspectos relacionados à leitura e escrita.

Quanto ao item referente à escrita de recados e o item referente à escrita de cartas ressalta-se que, aparecem como uma prática de literacia familiar bastante presente nas famílias investigadas. Contudo, ao contrário da “leitura de recados” ou da “leitura de cartas” que alcançaram índices superiores a 70%, quando somadas as opções frequentemente e sempre, a “escrita de recados” e a “escrita de cartas” alcançaram somente 45,7% (N=37)) e 38,3% (N=31) das respostas frequentemente e sempre, respectivamente. Como veremos, ao longo da análise dos dados, um dos resultados que podem ser obtidos a partir da nossa pesquisa é que as atividades que envolvem somente a leitura são geralmente mais praticadas pelas famílias que aquelas que envolvem apenas a escrita.

Por fim, a tabela 12 nos mostra uma série de práticas que, segundo as famílias, seriam pouco realizadas. Quando somados os percentuais de frequentemente e sempre, os resultados são sempre inferiores a 30%. Dentre essas práticas estão aquelas descritas nos seguintes itens: **Item 2** (*Costumam escrever receitas de culinária com ou para o (a)*

⁴⁷ Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros.

⁴⁸

filho (a)?), com 6,2% (N= 5); **Item 16** (*Costumam ler gráficos ou esquemas com ou para o filho (a)?*), com 7,4% (N= 6); **Item 14** (*Costumam ler horários de transportes com ou para o (a) filho (a)?*), com 18,5% (N= 15); **Item 17** (*Costumam ler documentos impressos, formulários ou orçamento com ou para o (a) filho (a)?*), com 18,5% (N= 15); **Item 15** (*Costumam ler contas e recibos com ou para o (a) filho (a)?*), com 21,0% (N= 17); **Item 1** (*Costumam ler receitas de culinária com ou para o (a) filho (a)?*), com 24,7%(N= 20); **Item 23** (*Costumam ler catálogos e instruções com ou para o (a) filho (a)?*), com 24,7% (N= 20).

Uma hipótese que poderíamos utilizar para explicar a menor presença dessas atividades entre as famílias investigadas é a de que elas poderiam ser consideradas pelos pais mais complexas para a compreensão das crianças, por tratarem de assuntos mais distantes do universo infantil. Daí a dificuldade ou mesmo a falta de estímulo para que os pais as insiram como oportunidades de interação com os filhos. No que tange especificamente aos itens relativos ao uso das receitas, cabe dizer que a prática de ler ou escrever receitas parece ter perdido sentido em nossa sociedade, uma vez que atualmente dispomos de recursos tecnológicos que as substituem. Desse modo, atualmente é fácil acessar receitas de forma simples e rápida, por exemplo via *YouTube*, sem a necessidade de se recorrer a escrita ou a leitura de uma receita pode ser facilmente acessada na internet, eliminando a necessidade de anotá-la manualmente.

Tabela 12- Práticas de leitura e escrita realizadas no dia a dia

ITEM	QUESTÃO	N	R	F	S
		28	33	11	9
1	Costumam ler receitas de culinária com ou para o (a) filho (a)?	34,6%	40,7%	13,6%	11,1%
		52	24	3	2
2	Costumam escrever receitas de culinária com ou para o (a) filho (a)?	64,2%	29,6%	3,7%	2,5%
		7	15	36	23
3	Costumam ler cartas/bilhetes com ou para o (a) filho (a)?	8,6%	18,5%	44,4%	28,4%
		26	24	17	14
4	Costumam escrever cartas/bilhetes com ou para o (a) filho (a)?	32,1%	29,6%	21,0%	17,3%
		7	11	30	33
5	Costumam ler recados com ou para o (a) filho (a)?	8,6%	13,6%	37,0%	40,7%
		21	23	21	16
6	Costumam escrever recados com ou para o (a) filho (a)?	25,9%	28,4%	25,9%	19,8%
		7	12	29	33
7	Costumam ler cartazes publicitários, outdoor, nomes de lojas com ou para o (a) filho (a)?	8,6%	14,8%	35,8%	40,7%
		18	18	26	19
8	Costumam ler rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o (a) filho (a)?	22,2%	22,2%	32,1%	23,5%
		34	19	14	14
9	Costumam ler listas de compras com ou para o (a) filho (a)?	42,0%	23,5%	17,3%	17,3%
		36	17	12	16
10	Costumam escrever listas de compras com ou para o (a) filho (a)?	44,4%	21,0%	14,8%	19,8%
		33	22	9	17
11	Costumam ler folhetos de medicamentos ou etiquetas com ou para o (a) filho (a)?	40,7%	27,2%	11,1%	21,0%
		24	25	16	16
12	Costumam ler embalagens de alimentos com ou para o (a) filho (a)?	29,6%	30,9%	19,8%	19,8%
		20	20	26	15
13	Costumam ler folhetos de supermercado com ou para o (a) filho (a)?	24,7%	24,7%	32,1%	18,5%
		51	15	7	8
14	Costumam ler horários de transportes com ou para o (a) filho (a)?	63,0%	18,5%	8,6%	9,9%
		50	14	5	12

15	Costumam ler contas e recibos com ou para o (a) filho (a)?	61,7%	17,3%	6,2%	14,8%
		63	12	4	2
16	Costumam ler gráficos ou esquemas com ou para o filho (a)?	77,8%	14,8%	4,9%	2,5%
		49	17	7	8
17	Costumam ler documentos impressos, formulários ou orçamento com ou para o (a) filho (a)?	60,5%	21,0%	8,6%	9,9%
		21	21	23	16
18	Costumam ler marcas de produtos com ou para o (a) filho (a)?	25,9%	25,9%	28,4%	19,8%
		22	16	22	21
19	Costumam ler preços de produtos com ou para o (a) filho (a)?	27,2%	19,8%	27,2%	25,9%
		3	18	24	36
20	Costumam ler livros infantis com ou para o (a) filho (a)?	3,7%	22,2%	29,6%	44,4%
		17,3	33,3	21,0	28,4
DIA 21	Costumam ler passagens da bíblia com ou para o (a) filho (a)?				
		14	27	17	23
21	Costumam ler passagens da bíblia com ou para o (a) filho (a)?	17,3%	33,3%	21,0%	28,4%
		22	17	15	27
22	Costumam ler mensagens do WhatsApp com ou para o (a) filho (a)?	27,2%	21,0%	18,5%	33,3%
		37	24	12	8
23	Costumam ler catálogos e instruções com ou para o (a) filho (a)?	45,7%	29,6%	14,8%	9,9%

Fonte: Elaborada pela autora

3.2.2 Práticas de leitura e escrita de entretenimento

As práticas de leitura e escrita de entretenimento são aquelas que servem de distração e ocupação do tempo das crianças durante os momentos que os pais passam com os filhos (Pacheco; Mata, 2013). No *questionário sobre Práticas de Literacia Familiar (QPLF)* procuramos verificar, por meio de 13 itens, com que frequência essas

atividades de entretenimento estavam presentes na maneira como as 81 famílias pesquisadas buscavam preencher o tempo das crianças.

A tabela 13 apresenta os dados relativos às respostas das famílias para as *práticas de leitura e escrita de entretenimento*.

Tabela 13- Práticas de leitura e escrita de entretenimento

ITEM	QUESTÃO	N	R	F	S
		26	18	20	17
1	Costumam fazer palavras cruzadas com ou para o (a) filho(a)?	32,1%	22,2%	24,7%	21,0%
		10	23	20	28
2	Costumam fazer jogos e brincadeiras de combinar letras e palavras com o (a) seu (sua) filho?	12,3%	28,4%	24,7%	34,6%
		22	20	18	21
3	Costumam ler as legendas de filmes ou de outros programas da TV com ou para o(a) filho (a)?	27,2%	24,7%	22,2%	25,9%
		7	25	16	33
4	Costumam ler histórias com ou para o (a) filho (a)?	8,6%	30,9%	19,8%	40,7%
		39	28	7	7
5	Costumam escrever histórias com ou para o (a) filho(a)?	48,1%	34,6%	8,6%	8,6%
		30	31	9	11
6	Costumam ler rimas ou poesia com ou para o (a) filho (a)?	37,0%	38,3%	11,1%	13,6%
		47	23	7	4
7	Costumam escrever rimas ou poesia com ou para o (a) filho (a)?	58,0%	28,4%	8,6%	4,9%
		49	19	10	3
8	Costumam ler e escrever poemas /contos com ou para o (a) filho (a)?	60,5%	23,5%	12,3%	3,7%
		37	18	15	11
9	Costumam ler revistas com ou para o (a) filho (a)?	45,7%	22,2%	18,5%	13,6%
		55	12	7	7
10	Costumam ler jornais com ou para o (a) filho(a)?	67,9%	14,8%	8,6%	8,6%
		73	3	4	1
11	Costumam ir à biblioteca com o (a) seu (sua) filho (a)?	90,1%	3,7%	4,9%	1,2%
		19	19	26	17
12	Costumam jogar jogos que envolvam a leitura no computador com o (a) seu (sua) filho (a)?	23,5%	23,5%	32,1%	21,0%
		66	8	7	0

13	Costumam ir a livrarias ou locais de venda de livros com o (a) seu (sua) filho (a)?	81,5%	9,9%	8,6%	0%
----	---	-------	------	------	----

Fonte: Elaborada pela autora.

De início é preciso ressaltar que, dessa vez, não foram identificadas práticas que sejam realizadas de modo contumaz pela ampla maioria das famílias. Ou seja, nenhuma prática atingiu percentuais superiores a 70% quando somadas as opções frequentemente e sempre. As práticas mais empregadas pelas famílias e que atingiram percentuais somados de frequentemente e sempre entre 30% e 70% foram: **Item 9** (*Costumam ler revistas com ou para o (a) filho (a)?*), com 32,1 % (N=26); **Item 1** (*Costumam fazer palavras cruzadas com ou para o (a) filho (a)?*), com 45,7% (N=37); **Item 3** (*Costumam ler as legendas de filmes ou de outros programas da TV com ou para o (a) filho (a)?*), com 48,1% (N=39); **Item 2** (*Costumam fazer jogos e brincadeiras de combinar letras e palavras com o (a) seu (sua) filho?*), com 59,3% (N=48); **Item 12** (*Costumam jogar jogos que envolvam a leitura no computador com o (a) seu (sua) filho (a)?*), com 53,1% (N= 43); **Item 4** (*Costumam ler histórias com ou para o (a) filho (a)?*), com 60,5% (N=49).

Como mostram os dados, mais da metade das famílias dizem inserir, frequentemente ou sempre, atividades relacionadas à leitura e à escrita como forma de entreter as crianças. Assim, essas famílias parecem compreender que, nas interações estabelecidas com os filhos e filhas, é possível "aprender brincando". Integrar diversão e aprendizado é importante porque essa combinação tende a despertar maior motivação e interesse nas crianças. Contudo, é importante destacar que um número significativo de famílias também afirmou que sequer realizam essas práticas com suas crianças. Daí os percentuais de nunca atingirem 32,1% (N=26) para fazer palavras cruzadas; 27,2% (N=22) para ler as legendas de filmes ou de outros programas da TV e 23,5% (N=19) para jogar jogos que envolvam a leitura no computador.

Sabemos que durante a fase de alfabetização, as escolas frequentemente utilizam diversos jogos como estratégias para atingir objetivos pedagógicos (Aguiar,1998; Bacelar, 2009; Brandão, 2009). Assim, de alguma maneira, muitas famílias tendem a replicar e validar o que é praticado na escola. Como por exemplo, as famílias oportunizam aos seus filhos a leitura de legendas que aparecem em programas televisivos, fazem palavras cruzadas, criam jogos combinando letras e palavras e permitem que seus filhos brinquem no computador, tablete ou celular com jogos que

envolvem a leitura e a escrita. Em relação especificamente aos jogos, Brandão (2009), enfatiza que eles constituem uma ferramenta didática importante e que também deve ser encarado como um recurso lúdico valioso para o processo de aprendizagem. Isso se deve à sua capacidade dos jogos de manter o envolvimento lúdico da criança enquanto ela aprende diversos conceitos. Durante a fase inicial da alfabetização, a incorporação de jogos com o intuito de desenvolver a leitura e escrita desempenha um papel significativo na aquisição de vários conhecimentos, incluindo a escrita alfabética (Kishimoto, 1999; Silva, Morais, 2011). Especialistas na área afirmam que a singularidade dos jogos reside na habilidade de captar a atenção das pessoas, sendo que o prazer derivado dessas atividades serve como um estímulo motivador para o processo de aprendizagem (Aguiar, 1998; Leal, Albuquerque, 2005; Bacelar, 2009). Assim, ao oferecer essas atividades às crianças, a família fortalece os vínculos afetivos com seus filhos, proporcionando momentos de diversão e incentivando-os a participarem de experiências que promovam a compreensão de conceitos e a construção de conhecimentos.

Vimos que a prática de leitura de história com e para o filho ou filha constitui-se como a atividade mais presente no ambiente familiar, acompanhando os resultados de outros estudos (Mata, 2006; Lourenço, 2007; Pacheco, 2015; Lopes, 2017). Essa atividade contribui significativamente para que a criança se familiarize com o universo dos livros e com os símbolos da escrita, estimulando o interesse pela leitura, promovendo também o contato com elementos convencionais da linguagem escrita. Dentre esses elementos, destacam-se a compreensão da linearidade da escrita, a noção de palavra e frase, bem como a compreensão da estrutura textual (Pinto *et al.*, 2008). Como lembra Lahire (1997), "Quando a criança tem acesso, mesmo que de forma oral, as histórias narradas e lidas por seus pais, ela incorpora - por meio da relação afetiva estabelecida com seus pais - estruturas textuais que poderá aplicar em suas leituras ou nas atividades de produção de escrita" (Lahire, 1997, p. 20). Ao introduzirem essa atividade nas interações familiares, os pais acabam exercendo um papel essencial no desenvolvimento do repertório cognitivo e linguístico de seus filhos. Além de oportunizar vínculos afetivos, essenciais para o desenvolvimento da criança.

Já as práticas de *leitura e escrita de entretenimento* menos frequentes no grupo estudado, quando somamos os percentuais de frequentemente e sempre, foram: **Item 5** (*Costumam escrever histórias com ou para o (a) filho (a)?*), com 17,2% (N=14); **Item 7** (*Costumam escrever rimas ou poesia com ou para o (a) filho (a)?*), com 13,5%

(N=11); **Item 8** (*Costumam ler e escrever poemas /contos com ou para o (a) filho (a)?*), com 16% (N=13); **Item 10** (*Costumam ler jornais com ou para o (a) filho (a)?*), com 17,2 (N=14); **Item 13** (*Costumam ir a livrarias ou locais de venda de livros com o (a) seu (sua) filho (a)?*), com 8,6 % (N=7); **Item 11** (*Costumam ir à biblioteca com o (a) seu (sua) filho (a)?*), com 6,1% (N=5). Ressalta-se que em relação a muitos desses itens os percentuais de nunca chegam a atingir marcas superiores a 90%, o que mostra que na grande maioria das famílias essas práticas sequer são utilizadas.

Algumas hipóteses podem ser levantadas para a pouca presença de algumas dessas práticas entre as famílias. Vejamos alguns exemplos.

No que tange à prática *ler poesia* é preciso ressaltar que de fato esse é um gênero pouco difundido na sociedade brasileira e mesmo nas atividades escolares. De acordo com os dados da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil, realizada em 2013, a poesia ficou apenas como o sétimo gênero mais lido. Ademais, conforme lembra Neusa Sorreti (2007), a leitura desse gênero demanda uma atenção mais aguçada por parte dos leitores, uma vez que ele se caracteriza pela contenção linguística e pela construção de significados a partir de imagens concretizadas por meio de figuras de linguagem como as metáforas. O caráter hermético inerente à poesia dificulta que o estudante alcance uma interpretação precisa e consensual do conteúdo, o que leva o jovem leitor a encarar o poema não como um desafio instigante a ser superado, mas como uma espécie de “armadilha” que impede a sua compreensão.

Outro elemento que poderia explicar a pouca presença da poesia na sociedade e na escola em particular seria o fato de os professores de língua materna geralmente não cultivarem o hábito da leitura literária, e, em especial, o hábito da leitura e do ensino de poesia. Contudo os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam a importância do trabalho com a literatura.

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (Brasil. MEC, 1997).

Já Souza (2012, p.40) vai além. Segundo a autora, os “[...] professores aprendem nos próprios cursos de formação como trabalhar de maneira desarticulada e fragmentada, sem uma percepção e um compromisso com a visão de totalidade do

currículo escolar”. Para ela, essa “formação desarticulada” acarretará em uma formação deficitária do professor para se trabalhar com literatura na escola. Souza (2012) afirma isso especialmente em relação ao gênero poesia.

Contudo, Lewis (2009) ressalta que não são apenas os iletrados literariamente que não leem poesia, uma vez que há também “um número crescente de considerados literariamente letrados, sob outros aspectos, [que] não lê poesia” (Lewis, 2009, p. 86). Essa observação destaca o desinteresse por esse gênero tanto nos indivíduos que possuem pouca familiaridade literária quanto nos indivíduos considerados literariamente cultos. Diante dos fatos, podemos inferir que os pais também tendem a enfrentar dificuldades em introduzir o gênero literário da poesia com seus filhos, seja devido à falta de interesse ou por terem recebido uma formação escolar deficitária e inadequada em relação a esse gênero.

Quanto ao item *escrever histórias*, vale ressaltar que de fato não somente para esse, mas para todos os construtos, as práticas relacionadas à leitura são sempre mais frequentes que as práticas relacionadas à escrita. Ou seja, nossos dados confirmam achados de outros estudos que demonstraram que os pais se engajam mais em práticas relacionadas à leitura do que em práticas ligadas à escrita (Mata, 2006; Pacheco, 2015; Lopes, 2017). Sabemos que escrever e ler constituem dois processos distintos. Contudo, é plausível pensar que as pessoas de um modo geral e, particularmente às pessoas com baixa escolaridade, tendem a se sentirem mais aptas e confortáveis com a leitura do que com a escrita. Conforme lembra Morais (2007), a escrita envolve sempre um processo mais padronizado, sendo o erro ortográfico considerado uma espécie de “infração” pela sociedade e pela escola. Daí que o registro escrito geralmente exige das pessoas certa familiaridade com as normas linguísticas e a inabilidade com essas normas ou falta de hábito da escrita poderiam inibir que as famílias desenvolvessem práticas relacionadas à escrita com seus filhos em suas atividades cotidianas.

No que diz respeito à prática de *ler jornais com ou para os filhos*, a sua pouca presença entre as famílias parece associada a dois fatores: a) à falta de hábitos de leitura em nossa sociedade, o que certamente afeta os pais estudados e b) à restrita circulação desses materiais impressos no cotidiano da sociedade e dos pais especificamente.

No que tange ao hábito de leitura, conforme a 5ª edição do estudo Retratos da Leitura no Brasil (2019), aproximadamente 52% dos brasileiros têm o hábito de ler. Embora esses números possam parecer positivos, o país perdeu cerca de 4,6 milhões de leitores nos últimos anos. De acordo com a mesma pesquisa, os brasileiros costumam

utilizar seu tempo livre para outras atividades, como assistir televisão, usar a internet, enviar mensagens no WhatsApp, ouvir música e assistir a filmes, dedicando pouco tempo à leitura propriamente dita. Como lembra Rohdem (2018),

[...] a leitura demanda um esforço, uma concentração, uma dedicação, que muitas vezes nós não temos. Esse espírito de rapidez, de agilidade, que as mídias nos impõem, nos impede de ter um tempo de maturação, onde possamos ruminar nesse sentido (p.101).

Quanto à disponibilidade do jornal impresso, conforme dados do Instituto Verificador de Comunicação (IVC)⁴⁹, os principais jornais do Brasil experimentaram uma queda média de 12,8% nas vendas em 2021, comparado a 2020. As revistas também tiveram um desempenho negativo, com uma redução de 28% na circulação impressa e 21% na versão digital, resultando em uma diminuição total de 25%. Aqui cabe citar como exemplo o jornal Super Notícias que circula em Minas Gerais e que encabeça o ranking nacional de tiragem diária. Esse jornal que possui como foco um público com perfil popular tinha em 2016 uma tiragem diária de 201.946 exemplares. Em 2020, essa tiragem foi de 99.534 exemplares, o que representa uma queda vertiginosa na circulação do periódico. Tudo indica que esse contexto também tende a impactar diretamente a prática de leitura de jornais nas famílias.

3.2.3 Práticas de leitura e de escrita de Treino

As práticas de leitura e de escrita de treino são atividades em que famílias procuram ensinar ou treinar seus filhos em relação à leitura e a escrita (Pacheco e Mata, 2013). No *questionário sobre Práticas de Literacia Familiar (QPLF)* procuramos verificar, por meio de 8 itens, com que frequência as atividades de leitura e escrita de treino estavam presentes nas 81 famílias. A tabela 14 apresenta os dados relativos às respostas das famílias para esses itens.

⁴⁹ Disponível em:

<https://www.poder360.com.br/economia/jornais-tem-alta-de-64-no-digital-e-queda-de-136-no-impresso-em-2021/>

Tabela 14- Práticas de leitura e escrita de treino

ITEM	QUESTÃO	N	R	F	S
1	Costumam ajudar o (a) filho(a) a ler (identificar) letras?	0	3	5	73
		0%	3,7%	6,2%	90,1%
2	Costumam ensinar o (a) filho(a) a escrever letras?	0	2	6	73
		0%	2,5%	7,4%	90,1%
3	Costumam ensinar o filho(a) a ler o nome dele(a)?	0	1	6	74
		0%	1,2%	7,4%	91,4%
4	Costumam ensinar o filho(a) a escrever o nome dele(a)?	1	0	6	74
		1,2%	0%	7,4%	91,4%
5	Costumam ensinar o (a) filho(a) a ler algumas palavras?	1	3	5	72
		1,2%	3,7%	6,2%	88,9%
6	Costumam ensinar o (a) filho(a) a escrever algumas palavras?	1	3	4	73
		1,2%	3,7%	4,9%	90,1%
7	Costumam ler palavras chamando a atenção para os sons que as constituem?	2	4	2	72
		2,5%	4,9%	2,5%	90,1%
8	Costumam escrever palavras chamando atenção para os sons que as constituem?	2	5	3	71
		2,5%	6,2%	3,7%	87,7%

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme os dados apresentados, as práticas de leitura e escrita de treino são disparadamente aquelas mais presentes entre as famílias estudadas. Basta dizer que os percentuais de sempre deram sozinhos resultados próximos a 90%. Quando somados os percentuais de frequentemente e sempre, os índices chegam a quase 100% em todos os itens. São eles: **Item 1** (*Costumam ajudar o (a) filho (a) a ler (identificar) letras?*), com 96,3% (N=78); **Item 2** (*Costumam ensinar o (a) filho (a) a escrever letras?*), com 97,5% (N=79); **Item 3** (*Costumam ensinar o filho (a) a ler o nome dele (a)?*), com 98,8% (N=80); **Item 4** (*Costumam ensinar o filho (a) a escrever o nome dele (a)?*), com 98,9% (N=80); **Item 5** (*Costumam ensinar o (a) filho (a) a ler algumas palavras?*), com 95,1% (N=77); **Item 6** (*Costumam ensinar o (a) filho (a) a escrever algumas palavras?*), 95% (N=77); **Item 7** (*Costumam ler palavras chamando a atenção para os*

sons que as constituem?), com 92,6% (N=74); **Item 8** (*Costumam escrever palavras chamando a atenção para os sons que as constituem?*), com 91,4% (N=74).

Como visto, as práticas de leitura e escrita de treino são aquelas que mais diretamente se vinculam às tarefas escolares. Ajudar o filho ou filha a ler ou identificar palavras, a ensinar escrever letras, a escrever nome, a ler e escrever palavras e a ler e escrever palavras chamando atenção para os sons que as constituem são exemplos de práticas diretamente relacionadas às demandas escolares, especialmente nessa fase da escolarização das crianças. Essas práticas acabam se constituindo como uma espécie de “obrigação” das famílias. Vale dizer que o discurso pedagógico contemporâneo tem frequentemente afirmado como essencial que os pais participem ativamente da educação escolar, que estejam envolvidos na rotina da criança e que sigam as orientações e comunicados da escola. Portanto, as *práticas de leitura e escrita de treino* apresentam características distintas daquelas dos demais construtos, dado o nível de proximidade delas com as práticas escolares. Embora tenhamos a tendência em ver qualquer presença mais marcante de práticas de literacia nas famílias como evidenciando uma espécie de gosto cultivado dos pais pela educação, pela leitura e pela escrita, é preciso admitir que muitas vezes elas são também reveladoras de exigências escolares das quais os pais sequer conseguem escapar. Embora tratando de outro tema, Lahire (2006), afirma que

[...] numerosas práticas culturais individuais, e às vezes sua grande maioria, não estão ligadas a gostos mas a circunstâncias incitantes, a obrigações ou a imposições leves (por exemplo, práticas de acompanhamento) ou fortes (por exemplo, práticas escolares ou profissionais) de todo tipo, acaba-se por perguntar se os indivíduos em questão se definem mais por aquilo que eles julgam pertencer à esfera de seus gostos próprios, pessoais, ou pela infinidade de suas práticas efetivas. Os gostos aparecem então como a parte visível – e colocada à frente – de um enorme iceberg. (Lahire, 2006, p.27)

Trazendo essa discussão para o tema das práticas de leitura e escrita de treino realizadas pelas famílias, poderíamos dizer que as escolas acabam funcionando como uma espécie de “circunstâncias incitantes”, que constrange os pais a se envolverem permanentemente com as demandas escolares relativas à leitura e escrita. Daí que essas práticas sejam as mais fortemente presentes nas famílias investigadas, o que confirma dados de pesquisas realizadas em outros contextos (Mata, 2008; Pacheco, 2015; Viana, 2021).

3.2.4 Práticas com leituras infantis

As práticas com *leitura infantil* são atividades em que aparecem leituras de histórias infantis no contexto familiar. No *questionário sobre Práticas de Literacia Familiar (QPLF)* foi feita aos pais a seguinte pergunta: *Como as histórias infantis estão presentes no cotidiano da sua família?* Os pais deveriam responder a cinco itens referentes à forma como essas leituras infantis apareciam em seus cotidianos. A tabela 15 apresenta os itens referentes às práticas com leituras infantis. De um modo geral, as respostas a esses itens foram bastante diversificadas. Alguns itens atingiram percentuais bastante elevados, quando somadas as respostas que continham as opções frequentemente e sempre. Outros atingiram percentuais medianos, quando somadas as respostas das opções frequentemente e sempre.

Tabela 15- Práticas com leituras infantis

Item	Questão	N	R	F	S
		15	25	13	28
1	Em leituras de livros que tem na sua casa.	18,5%	30,9%	16,0%	34,6%
		10	23	17	31
2	Em contações de histórias.	12,3%	28,4%	21,0%	38,3%
		30	23	15	13
3	Na leitura do livro escolar/didático.	37,0%	28,4%	18,5%	16,0%
		6	14	19	42
4	Nas conversas do dia a dia, recontando histórias e casos familiares.	7,4%	17,3%	23,5%	51,9%
		29	22	12	18
5	Antes de dormir.	35,8%	27,2%	14,8%	22,2%

Fonte: Elaborada pela autora.

O **Item 4** *Nas conversas do dia a dia, recontando histórias e casos familiares* foi o que apresentou maior percentual quando somadas as opções de frequente e sempre: 75,4 % (N=68). Isso significa que essa prática é bastante empregada pelas famílias. Contar histórias representa a maneira mais impactante pela qual as pessoas

compartilham e registram suas vivências. A prática de contar histórias em família abrange relatos sobre a infância dos pais, narrativas de viagens em família ou crianças compartilhando suas atividades diárias. À medida que os adultos compartilham mais histórias familiares com as crianças, essas colhem benefícios. Um estudo sobre contar histórias familiares descobriu que “as histórias familiares proporcionam um sentido de identidade ao longo do tempo e ajudam as crianças a compreender quem são no mundo” (Wallace, 2015). Quando os pais compartilham histórias e casos familiares, conforme Feiler (2013), às crianças tendem a perceber mais intensamente a sua família, a elevar a sua autoestima, a apresentar níveis menores de ansiedade ou nervosismo, apresentarem menos problemas de comportamento e se tornarem mais capazes em lidar com os efeitos dos estresses do dia a dia. Pesquisas indicam que quando os pais compartilham detalhes e emoções ao discutir eventos cotidianos e do passado, utilizando uma abordagem chamada *reminiscência elaborativa* com seus filhos em idade pré-escolar, as crianças são mais propensas a contar narrativas mais detalhadas e coerentes, mesmo passado um período de tempo (Reese, 2002; Fivush 2002, 2006). A *reminiscência elaborativa* implica encorajar as crianças a falarem sobre acontecimentos do passado, o seu papel neles e como se sentiram em relação a eles. Por meio das reminiscências orientadas pelos pais, as crianças aprendem as formas e as funções do falar e do pensar sobre o passado; elas aprendem como organizar e compreender suas experiências e o valor de compartilhar essas experiências com outras pessoas (Fivush, Haden, Reese, 1996; Vygotsky, 1978). Ainda de acordo com esses autores, quando as famílias falam sobre suas experiências passadas, recontando casos familiares, criam histórias compartilhadas, ajudam seus filhos a manter vínculos e laços emocionais dentro da família.

A segunda prática mais presente entre as famílias foi a descrita no **Item 2** (*em contações de histórias*) que atingiu 59,3% (N=48), quando somadas as opções frequentemente e sempre. Conforme observado em vários estudos sobre literacia familiar, essa atividade tem se destacado como uma das práticas mais comuns nos ambientes familiares, seja devido à sua relevância ou à sua natureza lúdica (Hannon; Weinberg, 1994; Weinberg, 1998; Wells, 1988, 1991; Kang, 2009; Kassow, 2006; Korat *et al.* 2007; Mata, 2006; Miller; Prins, 2009; Pinto; Gamannossi; Cameron, 2008; Sénéchal; Young, 2008). A prática de contar histórias é reconhecida como uma maneira relevante de enriquecer as experiências cognitivas e afetivas das crianças, estabelecendo uma base sólida para o desenvolvimento literário e emocional desde os primeiros anos

de vida. A valorização da leitura de histórias surge como uma prática distintiva no processo simbólico de aprendizagem, manifestando-se principalmente nas interações sociais, especialmente na relação entre pais e filhos. Essa prática desempenha um papel importante no processo de familiarização da criança com o universo dos livros, além disso, tem se mostrado um mecanismo efetivo de melhoria da capacidade de ler da criança. Essa leitura parental contribui para tornar a criança uma leitora de qualidade. É preciso destacar que poucas famílias, 12,3% (N=10), disseram que nunca usam as leituras infantis em contações de histórias, revelando que essa, segundo os participantes, seria de fato uma prática comum no universo estudado.

Já o **Item 1**, em *leituras de livros que a família tem em casa*, atingiu 40,6% (N=41) das respostas quando somadas as opções frequentemente e sempre. Trata-se de uma prática bastante presente nas famílias, mesmo que uma boa parte delas só a realizam de uma forma mais rara: 30,9% (N=25). Essa constitui uma prática muito relevante de ser analisada, na medida em que a posse de livros constitui um dos elementos a indicar o nível de capital cultural presente na família. Como indica Bourdieu (2015), o

capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais (Bourdieu, 2015, p. 82).

Contudo, esse item não nos permite conhecer e analisar a quantidade dos livros presentes na família e nem a qualidade desses livros infantis. Os critérios seriam: a qualidade textual, a qualidade temática e a qualidade gráfica. Esses critérios dizem respeito a elementos que não apenas respeitam, mas também enriquecem o repertório linguístico das crianças na faixa etária correspondente. A atenção maior a esses elementos contribui para uma experiência de leitura visualmente atrativa e adaptada ao público infantil (Camargo, 1995; Mendes, 2007; Moraes, 2008; Paiva, 2018; Pinheiro, 2019).

Já o **Item 5**, *antes de dormir*, atingiu o percentual de 37% (N=30) quando somadas as opções frequentemente e sempre. O interessante a notar em relação a esse item é que embora 27,2% (N=22) dos pais respondam que desenvolvem essa prática apenas raramente, o percentual daqueles que nunca a praticam se mostrou considerável:

35,8% (N=29). Quando se fala de leitura dos pais para os filhos, na verdade, trata-se de um conjunto diversificado de possibilidades. Entre essas possibilidades, encontramos a prática de “rotina noturna baseada em linguagem” (como realizar contação de histórias, realizar orações, realizar conversas ou ouvir músicas antes de dormir) que constitui uma prática de leitura também realizada pelos pais com seus filhos em momentos que antecedem a hora do sono. Em uma pesquisa longitudinal desenvolvida por Hale *et al.* (2009), envolvendo 4.274 crianças americanas, os autores, investigaram a relação entre a "rotina noturna baseada em linguagem" e a qualidade e extensão do sono noturno, bem como o desenvolvimento cognitivo, as condições de saúde e o comportamento de crianças com idades entre 3 e 5 anos. Os resultados indicaram uma associação positiva entre as rotinas de dormir que enfatizam a linguagem e melhorias no bem-estar e na saúde geral das crianças. Desse modo, essas práticas parecem ter efeitos benéficos e duradouros na qualidade do sono e no desenvolvimento infantil. As rotinas de hora de dormir baseadas na linguagem, como ler um livro ou cantar uma música com os pais, parecem, portanto, essenciais aos ambientes familiares. Essas práticas são frequentemente recomendadas aos pais como ações consistentes na hora de dormir para que sejam realizadas com os seus filhos (Mindell, Meltzer, Carskadon, Chervin, 2009; Mindell, Telofski, Wiegand, Kurtz, 2009b; Moore, Meltzer, Mindell, 2008).

No que diz respeito ao **Item 3**, na *leitura do livro escolar/didático*, os percentuais de frequentemente e sempre atingiram 34,5% (N=28), sendo a prática menos frequente entre os cinco itens desse construto. Além disso, uma porcentagem considerável dos pais indicou que nunca realizam essa prática: 37% (N=30). Diante desses dados é preciso chamar a atenção para a função do livro didático nas atividades escolares. Lajolo (1996, p.4) define o livro didático como aquele que é utilizado em aulas e cursos e que, provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista a utilização escolar sistemática. Para a autora, em países como o Brasil, onde o cenário educacional é desafiador, esses livros desempenham um papel crucial ao influenciar conteúdos e moldar estratégias de ensino, exercendo uma influência decisiva sobre o que é ensinado e como é ensinado. Os livros didáticos são reconhecidos pelas crianças no contexto escolar, sendo amplamente sabido que, no sistema educacional brasileiro, esses materiais desempenham um papel central na disseminação do conhecimento. Se esses livros são materiais utilizados de forma sistemática na escola, como já destacado, como a família os insere nesse contexto? Esses livros seriam fontes de histórias infantis que os pais pudessem utilizar com os seus filhos? Não constitui

objetivo deste trabalho discutir essa questão, mas é amplamente conhecido que os livros didáticos, ao apresentarem textos literários, frequentemente os utilizam como pretexto para o estudo de conteúdos gramaticais, ortografia e aquisição do sistema de escrita alfabético. É sabido que esses livros costumam oferecer fragmentos de textos literários infantis, desfigurando o sentido original da obra e não sendo o mais adequado na promoção da leitura literária. Essa talvez seja uma hipótese para explicar por que muitos pais sequer os utilizam para realizar leituras infantis.

3.2.5 Práticas de idas a livrarias e a bibliotecas

As idas a livrarias e bibliotecas, bem como a compra de livros são atividades em que as famílias, juntamente com seus filhos, visitam esses locais e fazem aquisição de livros. No *questionário sobre Práticas de Literacia Familiar (QPLF)* procuramos verificar, por meio de 3 itens, com que frequência essas atividades estavam presentes nas 81 famílias investigadas.

A tabela 16 apresenta os dados relativos às respostas das famílias para esses itens.

Tabela 16- Frequência a livrarias e bibliotecas

ITEM	QUESTÃO	N	R	F	S
		72	6	2	1
1	Com que frequência você costuma ir à biblioteca com seu (a) filho (a)?	88,9%	7,4%	2,5%	1,2%
		51	20	9	1
2	Com que frequência você Costuma ir a livrarias ou locais de vendas de livros?	63,0%	24,7%	11,1%	1,2%
		42	11	10	17
3	Com qual a frequência você costuma comprar livros para seu (sua) filho(a)?	51,3%	13,8%	12,5%	21,3%

Fonte: Elaborada pela autora.

As práticas de idas a livrarias e a bibliotecas se destacaram como sendo as menos presentes entre as famílias estudadas, uma vez que os percentuais de nunca, alcançaram índices muitíssimo elevados. No que diz respeito ao **Item 1** (*Com que*

frequência você costuma ir à biblioteca com seu (a) filho (a)?), o percentual de nunca alcançou 88,9 % (N=72) das respostas, indicando que essa constitui uma prática quase ausente entre as famílias. Certamente podemos descartar que historicamente a sociedade brasileira é marcada pela restrição da leitura e pelo pouco acesso da população aos livros, o que torna a biblioteca um espaço pouco atrativo. Ademais, nas sociedades contemporâneas, o trabalho se torna a atividade central no cotidiano das pessoas o que faz com que elas relegam a vida intelectual para um segundo plano. De qualquer modo, é possível aventar outras duas hipóteses para nos ajudar a pensar essa pouca presença de visitas às bibliotecas por parte das famílias: a) a quantidade de bibliotecas públicas disponíveis em nossa sociedade e b) a percepção que os brasileiros têm da biblioteca como um ambiente pedagogizante.

Conforme os dados do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP)⁵⁰, mantido pela Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo, em 2015 o Brasil registrava a existência de 6.057 bibliotecas públicas, número que foi reduzido para 5.293 em 2020, conforme dados mais recentes disponíveis no site SNBP. Especialistas em biblioteconomia interpretam essa diminuição como um sinal de negligência por parte do poder público em relação à população mais vulnerável, que não tem acesso a livrarias. Dentre as bibliotecas públicas fechadas ao longo de cinco anos, a maioria estava situada nos estados de São Paulo e Minas Gerais, em sua maioria bibliotecas municipais. No estado de Minas Gerais, que é o estado da nossa pesquisa, havia 888 bibliotecas públicas em 2015, esse número reduziu para 728 em 2020, indicando uma perda de 160 bibliotecas ao longo de cinco anos, conforme os dados do SNBP. Segundo o presidente do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) Fábio Cordeiro, em entrevista à BBC NEWS Brasil⁵¹, o fechamento de bibliotecas no Brasil no período citado pode ser explicado por uma série de fatores. Entre eles estão a falta de investimento e o desinteresse por parte do governo: “[...] Há uma falta de políticas voltadas para a parte mais vulnerável da população, que não tem acesso a livrarias, não tem renda para poder comprar livros. Justamente quem mais precisa de bibliotecas são as pessoas mais vulneráveis, que não têm o acesso tão fácil ao livro.” Essa ausência de bibliotecas torna-se ainda mais perceptível num distrito interiorano no qual residem as

⁵⁰Dados disponíveis em: <https://web.archive.org/web/20181102060923/http://snbp.cultura.gov.br:80/bibliotecaspublicas/>

⁵¹ Entrevista disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62142015>

famílias investigadas, já que as únicas bibliotecas existentes são aquelas das escolas públicas.

Esse dado se liga a nossa segunda hipótese. Geralmente as pessoas tendem a associar as bibliotecas a um ambiente exclusivamente acadêmico. Desse modo, a biblioteca é concebida como um espaço dedicado ao estudo e à pesquisa, muitas vezes à simples guarda dos livros, onde a visita deveria ocorrer apenas de maneira compulsória, em vez de espontânea, especialmente entre aqueles que apreciam os livros, a cultura e o conhecimento (Morin, 2000).

Quanto ao **Item 2** (*Com que frequência você Costuma ir a livrarias ou locais de vendas de livros?*), o percentual de nunca alcançado nas respostas foi de 63,0 % (N=51). Já o **Item 3** (*Com qual a frequência você costuma comprar livros para seu (sua) filho (a)?*), com 51,3 (N=27). Isso indica que a maior parte das famílias sequer realizam essas duas atividades com seus filhos ou filhas. Nota-se que a ampla maioria daquelas famílias que dizem ir a livrarias ou locais de compras de livros só o faz de forma rara: 24,7% (N=20). Uma hipótese para explicar esse dado se relaciona à escassez de livrarias na região e ao alto preço dos livros no Brasil. Essa informação pode ser confirmada pela pesquisa “Panorama do Consumo de Livros”, conduzida pela *Nielsen Book Data*⁵² a pedido da Câmara Brasileira do Livro (CBL), divulgada no ano de 2023. A pesquisa revelou que o alto custo e a falta de livrarias são apontados pelos brasileiros como os principais desafios na aquisição de livros. O estudo entrevistou 16 mil pessoas com 18 anos ou mais, buscando entender o perfil daqueles que compram e daqueles que não compram livros no Brasil. Dentre os brasileiros que não compraram nenhum livro nos últimos 12 meses, 35% apontaram o preço como uma razão. Conforme indicado pela última pesquisa do Sindicato Nacional dos Editores de Livros do Brasil a média de preços do livro no Brasil é de R\$ 45,69. A percepção de que os livros são caros é observada em todas as classes sociais, com índices de: A (33%), B (38%), C (37%), DE (31%).

3.3 Práticas de literacia e características das famílias

Como sabemos, as particularidades culturais e sociais de cada família tendem a ser esclarecedoras em relação à variedade dos ambientes de literacia familiar e às

⁵² Disponível em: https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2022/06/apresentacao_imprensa_Final_1-1.pdf.

práticas adotadas pelos pais em relação aos filhos (Alves Martins, Mata; Silva, 2014; Mata, 2006; Mata; Pacheco, 2009; Korat *et al.*, 2007; Shoghi *et al.*, 2013). Desse modo, as práticas de literacia familiar que analisamos até aqui, não se constroem num vázio de relações sociais, pois se ligam ao pertencimento social dos sujeitos, suas histórias de vida, suas relações com a escolarização, com os filhos com a leitura e a escrita. Nesse sentido, Clécio Bunzen (2019)⁵³ ao analisar possíveis caminhos a serem percorridos no estudo acadêmico da literacia familiar no Brasil, recomenda a necessidade de que as discussões sobre o tema engloba análises mais “amplas sobre gênero, etnia, raça e desigualdade social para compreender os usos das escritas em determinados contextos brasileiros”. Como dissemos anteriormente, tudo sinaliza para que, especialmente em um país tão marcado por fortes desigualdades sociais como o Brasil, as práticas de literacia desenvolvidas nas famílias possam expressar ou mesmo se constituírem como mais um elemento a explicar as enormes desigualdades escolares que se observa entre as crianças de diferentes meios sociais já nos primeiros anos de seus processos de escolarização.

Nesse sentido, procuramos verificar se existiriam possíveis relações entre as práticas de literacia familiar que acabamos de analisar e algumas das características socioculturais das famílias: cor ou raça dos pais, escolaridade dos pais, ocupação profissional dos pais e renda familiar.

Assim, a partir dos dados obtidos por meio do *Questionário de Práticas de Literacia Familiar* (QPLF) construímos um índice de literacia familiar. Um índice é uma espécie de indicador que nos permitiu ordenar as famílias em termos da frequência de suas práticas de literacia familiar, por meio da soma das respostas por elas apresentadas a cada um dos 52 itens do QPLF. Lembrando que no questionário usamos uma escala *likert* de quatro pontos e a cada uma das respostas foi atribuída uma pontuação, sendo: nunca (0 pontos), raramente (1 ponto), frequentemente (2 pontos) e sempre (3 pontos). Desse modo, o índice construído possui uma escala que varia de 0 a 156 pontos, sendo que o zero expressaria uma situação em que o sujeito pesquisado teria marcado a opção “Nunca” para todas as 52 questões e o 156 expressaria uma situação em que o pesquisado teria marcado a opção “Sempre” para todos os 52 itens do questionário.

⁵³ Entrevista cedida ao Cenpec: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes> . Acesso em 27 de outubro de 2023.

Posteriormente, justamente com o intuito de compreender possíveis relações entre a frequência das práticas de literacia das famílias e algumas dessas características, dividimos as famílias em três faixas de literacia por meio da construção de percentis: a) **Faixa baixa:** famílias com índice de até 67 pontos; b) **Faixa Mediana:** famílias com pontuações entre 68 e 83 pontos e c) **Faixa Alta:** famílias com pontuações iguais ou acima de 84 pontos. Posteriormente, foram produzidas tabelas cruzadas utilizando as faixas de literacia familiar e informações diversas como a raça, escolaridade, ocupação dos pais e a renda das famílias⁵⁴. Vale dizer que esse tipo de análise constitui uma primeira leitura dos dados disponíveis, sendo que conclusões mais assertivas demandam o uso de técnicas estatísticas mais sofisticadas que não foram previstas no escopo desta tese.

3.3.1 Faixas de literacia e cor ou raça dos pais

Já há algum tempo é sabida as desvantagens da população negra em relação à população branca no que tange ao acesso, permanência e desempenho na educação brasileira. De um modo geral, os “não brancos entram tardiamente na escola, têm uma trajetória escolar mais lenta e acidentada, com desvantagens em todos os níveis de ensino, mesmo nos níveis de maior renda familiar” (Carneiro, 2023, p. 502). E, em que pese, todos os avanços observados na educação brasileira nas últimas décadas, as desigualdades educacionais tendem a persistir no que tange a questão racial, colocando pretos e pardos em uma situação de desvantagem educativa.

Dentre os múltiplos fatores apontados pela literatura para explicar essa situação, destacam-se o racismo presente dentro e fora da instituição escolar, as diversas desvantagens dos estudantes pretos e pardos em relação ao acesso às múltiplas oportunidades sociais e a evidente condição socioeconômica subalterna desses sujeitos num país já extremamente marcado pela desigualdade social. Para exemplificar essa última situação, basta dizer que, segundo dados do IBGE (2019), os pretos representam 75% do primeiro decil de renda, enquanto os brancos representam 70% do decil superior da distribuição de renda no Brasil. Como lembra Seaton (2010), a questão

⁵⁴ As análises foram realizadas tendo como referência o índice geral de literacia construído a partir dos 52 itens do questionário. Seria interessante verificar se o comportamento dos dados analisados nessa seção é o mesmo quando se avalia separadamente o conjunto dos itens de cada construto. Contudo, dadas as limitações de tempo e os objetivos específicos desta tese, esse empreendimento não foi realizado nesta tese.

racial se impõe em relação ao desempenho escolar devido aos potenciais efeitos adversos da discriminação sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas e não cognitivas (Seaton, 2010). Nesse sentido, Carneiro (2023, p. 501), enfatiza que “Essas características, em grande parte aprendidas nas fases iniciais do desenvolvimento intelectual, guardam relação direta com os estímulos recebidos por parte da família, constituindo, portanto, parte do mecanismo de transmissão da desigualdade”. Isso significa que indivíduos de cor preta em famílias com baixo nível socioeconômico costumam encontrar-se numa situação de dupla desvantagem, por exemplo, na aquisição de habilidades não cognitivas, tanto por tenderem a contar com menos estímulos, como por enfrentarem as desconfianças veladas quanto ao seu potencial e capacidade de desenvolvimento.

Desse modo, torna-se interessante verificar em que medida as práticas de literacia familiar que investigamos se associam de algum modo à raça declarada dos pais e das mães dos estudantes. As tabelas 17 e 18 apresentam o cruzamento dos dados relativos a cor ou raça dos pais e a três faixas de literacia familiar: baixa, média, e alta. Lembramos que a informação racial foi declarada pela pessoa responsável por responder ao questionário, em sua grande maioria as mães das crianças.

No que tange à cor/raça da mãe os dados sugerem que a maior frequência de práticas de literacia familiar tende a ser encontrada nas famílias cujas mães se autodeclararam como brancas. Nota-se que entre as mães brancas o percentual de faixa alta de literacia encontrado foi de 35,3% (N=6), percentual que é ligeiramente menor entre as mães pardas (34,1%, N=15) e de apenas 17,8% (N=3) entre as mães pretas. No outro extremo, o percentual de famílias na faixa baixa de literacia familiar é de 17,6% (N=3) entre as mães brancas, de 35,3% (N=6) entre as mães pretas e de 43,2% (N=19) entre as mães pardas.

Quanto à cor/raça dos pais, curiosamente, os dados revelaram uma condição mais favorável aos pais de cor/raça parda e preta. Nota-se que entre os pais brancos o percentual de faixa alta de literacia encontrado foi de apenas 14,3% (N=2), percentual que é bem maior entre os pais pretos (20,0%, N=4) e entre os pais pardos (45,9% (N=17)). No outro extremo, o percentual de famílias na faixa baixa de literacia familiar é de 42,9% (N=6) entre os pais brancos, de 32,4% (N=12) entre os pais pardos e de apenas 20% (N=4) entre os pais pretos. Salientamos a necessidade de aprofundamento dos dados relativos à cor/raça dos pais, sobretudo buscando compreender caso a caso

como à cor/raça se mescla a outras características desses sujeitos como escolaridade, ocupação e renda. Tarefa que não foi desenvolvida no escopo deste trabalho.

Tabela 17: Faixa de literacia geral X cor ou raça da mãe

COR OU RAÇA	BAIXA	MÉDIA	ALTA	TOTAL
	3	8	6	17
BRANCO	17,6%	47,1%	35,3%	100,0%
	6	8	3	17
PRETO	35,3%	47,1%	17,6%	100,0%
	19	10	15	44
PARDO	43,2%	22,7%	34,1%	100,0%
	0	2	0	2
AMARELO	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	0	0	1	1
INDÍGENA	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	28	28	25	81
TOTAL	34,6%	34,6%	30,9%	100,0%

Fonte: elaboração da autora

Tabela 18: Faixa de literacia geral X cor ou raça do pai

ESCOLARIDADE	BAIXO	MÉDIO	ALTO	TOTAL
	6	6	2	14
BRANCO	42,9%	42,9%	14,3%	100,0%
	4	12	4	20
PRETO	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
	12	8	17	37
PARDO	32,4%	21,6%	45,9%	100,0%
	0	1	0	1
AMARELO	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	4	1	2	7
NÃO SABE	57,1%	14,3%	28,6%	100,0%
	26	28	25	79
TOTAL	32,9%	35,4%	31,6%	100,0%

Fonte: elaboração da autora

3.3.2 Faixas de literacia e escolaridade dos pais

A relação entre a escolaridade dos pais e o êxito escolar dos filhos é uma das mais conhecidas da literatura educacional (Bourdieu; Passeron, 1972; Nogueira, 2005; Alves; Soares, 2009). Sabe-se que o capital cultural presente nas famílias, explicado em grande parte pelos níveis de escolaridade dos pais, constitui um fator decisivo para o tipo de relação que as crianças têm com a escolarização, gerando maior familiaridade e adesão em relação à cultura escolar, o que acaba favorecendo o sucesso escolar e a constituição de trajetórias escolares mais longevas entre as crianças. Como sabemos, são justamente os pais mais escolarizados que costumam dispor das atitudes, ferramentas, conhecimentos e habilidades que lhes permitem desenvolver nos seus filhos os conhecimentos e as atitudes que são esperadas deles no ambiente escolar.

Desse modo, torna-se relevante compreender em que medida o nível de escolaridade dos pais se associa às práticas de literacia por eles desenvolvidas. As tabelas 19 e 20 apresentam dados referentes às faixas de literacia das famílias e os níveis de escolaridade dos pais. De um modo geral, os dados indicam uma tendência de

associação entre o nível de escolaridade dos pais e a maior frequência de práticas de literacia familiar.

Nos dados relativos à escolaridade das mães, quando se observa a faixa alta de literacia, os percentuais são claramente favoráveis às mães com maior escolaridade: 100% (N=1) para a mãe com mestrado, 62,5% (N=5) entre as mães com superior completo, 50,0% (N=2) entre as mães com superior incompleto, 32,4% (N=12) entre as mães com médio completo e 37,5% entre as mães com médio incompleto. Os percentuais para mães com fundamento completo e incompleto não chegam a 10%. O inverso ocorre quando observamos as famílias com baixo nível de práticas de literacia, cujos percentuais maiores são justamente aqueles das mães pouco escolarizadas: 72,7% (N=7) entre as mães com fundamental incompleto e 58,3% (N=7) entre as mães com fundamental completo. Isso é importante porque, como afirma Lima (2019), “estudos consagrados da Sociologia da Educação reafirmam que a principal característica materna, que afeta a progressão dos filhos no sistema educacional, é a escolaridade da mãe”. Tomando como exemplo as descobertas do estudo conduzido por Korat *et al.* (2007), observa-se que o ambiente de literacia familiar entre mães com baixo nível sociocultural é consideravelmente menos diversificado em termos de suportes e atividades de literacia quando comparado ao ambiente das mães com alto nível sociocultural. Portanto, poderíamos supor que uma das formas por meio da qual a escolaridade das mães afeta a vida escolar dos filhos seria justamente a frequência com que desenvolvem práticas de literacia familiar com os seus filhos e filhas.

Os dados referentes aos pais são bastante similares. Desse modo, quando se observa as famílias da faixa alta de literacia, os percentuais são sempre mais favoráveis aos pais com maior escolarização: 87,5% (N=7) entre os pais com superior completo, 50,0% (N=1) entre os pais com superior incompleto, 32,1% (N=9) entre os pais com médio completo. Os percentuais para pais com os níveis mais baixos de escolaridade não ultrapassam a marca de 25%. O inverso ocorre quando observamos as famílias com baixo nível de práticas de literacia, cujos percentuais maiores são justamente aqueles dos pais pouco escolarizados: 100% (N=1) entre os pais sem escolaridade, 33,3% (N=4) entre os pais com fundamental incompleto, 44,4% entre os pais com fundamental completo. Chama a atenção em relação aos pais os dados referentes às famílias que marcaram a opção “não sabem” no item referente à escolaridade dos pais: 62,5% (N=5) dessas famílias estão na faixa baixa de literacia. Poderíamos supor que o fato de os respondentes não saberem identificar o nível de escolaridade desses pais indicaria duas

possibilidades: a) a existência de uma baixa escolaridade na medida em que altas escolaridades são geralmente mais identificáveis por serem raras; b) uma menor participação desses pais na vida familiar dos filhos. De fato, como afirmam Senkevics e Carvalho (2015), ainda persiste nas famílias brasileira uma evidente divisão sexual do trabalho entre os pais e as mães das crianças, o que corrobora um padrão amplamente descrito em outras diversas sociedades que imputam às mulheres a maior carga de serviços domésticos, entre eles a criação dos filhos. Assim, tudo indica que nessa divisão sexual do trabalho nas famílias a responsabilidade pelos filhos recai mais sobre as mães do que sobre os pais. Daí que a participação das mães na vida acadêmica dos filhos torna-se praticamente compulsória, especialmente quando se considera que qualquer falta em relação aos filhos, poderá ser facilmente lida socialmente como uma espécie de “omissão do seu dever de mulher”. Portanto, embora não seja definidora, a não participação dos pais na educação dos filhos tende a interferir na rotina das famílias, podendo gerar reflexos para as próprias condições de desenvolvimento de práticas relacionadas à leitura e a escrita nas interações com as crianças ou mesmo sobrecarregar as atividades maternas.

Tabela 19: Faixa de literacia X Escolaridade da mãe

ESCOLARIDADE	BAIXA	MÉDIA	ALTA	TOTAL
	8	2	1	11
FUNDAMENTAL INCOMPLETO	72,7%	18,2%	9,1%	100,0%
	7	4	1	12
FUNDAMENTAL COMPLETO	58,3%	33,3%	8,3%	100,0%
	0	5	3	8
MÉDIO INCOMPLETO	0,0%	62,5%	37,5%	100,0%
	13	12	12	37
MÉDIO COMPLETO	35,1%	32,4%	32,4%	100,0%
	0	2	2	4
SUPERIOR INCOMPLETO	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	0	3	5	8
SUPERIOR COMPLETO	0,0%	37,5%	62,5%	100,0%
	0	0	1	1
MESTRADO OU DOUTORADO	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	28	28	25	81
TOTAL	34,6%	34,6%	30,9%	100,0%

Fonte: elaboração da autora

Tabela 20: Faixa de literacia X Escolaridade do pai

ESCOLARIDADE	BAIXA	MÉDIA	ALTA	TOTAL
	1	0	0	1
SEM ESCOLARIDADE	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	4	6	2	12
FUNDAMENTAL INCOMPLETO	33,3%	50,0%	16,7%	100,0%
	4	3	2	9
FUNDAMENTAL COMPLETO	44,4%	33,3%	22,2%	100,0%
	5	5	3	13
MÉDIO INCOMPLETO	38,5%	38,5%	23,1%	100,0%
	9	10	9	28
MÉDIO COMPLETO	32,1%	35,7%	32,1%	100,0%
	0	1	1	2
SUPERIOR INCOMPLETO	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	0	1	7	8
SUPERIOR COMPLETO	0,0%	12,5%	87,5%	100,0%
	5	2	1	8
NÃO SABE	62,5%	25,0%	12,5%	100,0%
	28	28	25	81
TOTAL	34,6%	34,6%	30,9%	100%

Fonte: elaboração da autora

3.3.3 Faixas de literacia e renda familiar

Conforme lembra Soares (2016), a relação entre o nível socioeconômico (NSE) e o sucesso escolar tem sido objeto de intensa investigação, sendo a mais explorada desde os estudos precursores de Coleman (1966) e Bourdieu e Passeron (2008). Esse campo de pesquisa tem desempenhado um papel crucial na compreensão das dinâmicas educacionais e na identificação de fatores que impactam o desempenho escolar, estabelecendo uma base para análises sobre a relação entre contexto socioeconômico e sucesso no ambiente educacional. Já sabemos, portanto, que o desempenho escolar das crianças está fortemente associado ao nível socioeconômico de seus pais.

Por outro lado, conforme lembra Helene (2021), a renda de um indivíduo está geralmente intrinsecamente vinculada à sua escolaridade. O autor diz que aqueles que possuem até quatro anos de escolaridade, em média, recebem uma remuneração equivalente a um salário mínimo ou menos. Já a obtenção de uma renda individual superior a um salário mínimo por mês é característica comum entre aqueles que concluíram pelo menos o ensino fundamental. Helene (2021)⁵⁵ afirma que existe uma relação positiva entre a renda de um indivíduo e seu nível educacional, com uma média que chega a aproximadamente cinco vezes o salário mínimo para aqueles com dezesseis anos ou mais de escolaridade, ou seja, que concluíram o ensino superior. Esse padrão confirma a importância do progresso educacional como um fator determinante no aumento da renda pessoal e da família.

Como vimos, as relações entre renda e escolaridade constituem uma espécie de círculo vicioso, a renda interfere na escolaridade e a escolaridade explica em grande parte a renda. Sem entrar na discussão sobre os mecanismos dessa associação, ressaltamos apenas que, no nosso caso, torna-se relevante compreender em que medida a renda das famílias participantes do nosso estudo se associa às práticas de literacia por elas desenvolvidas, uma vez que nos parece esperado que quanto maior a renda maiores seriam as chances de os pais se envolverem em práticas de literacia familiar.

A tabela 21 apresenta os dados relativos ao cruzamento da renda das famílias e a faixa de literacia na qual elas se localizam. Como veremos, os dados sugerem uma relação entre a renda familiar e a frequência de práticas de literacia familiar.

Assim, entre as famílias com as maiores faixas de renda, os maiores percentuais encontram-se na faixa alta de literacia familiar: nas famílias com renda de R\$3001,00 até R\$ 4000,00: 53,8% (N=7); nas famílias com renda de R\$ 4001,00 até R\$ 5000,00: 66,7% (N=2); nas famílias com renda de R\$ 5001,00 até R\$ 7500,00: R\$, 50,0% (N=1) e nas famílias com renda de R\$ 7501,00 até R\$ 10000,00: 33,3% (N=1). É verdade que das 80 famílias sobre as quais dispomos de informações sobre a renda, apenas 21 possuem nível de renda superior a R\$ 3001.

Já no outro extremo, quando se considera as rendas mais baixas, a maioria das famílias pertencem à faixa baixa de literacia: nas famílias com renda de até R\$ 1000,00:

⁵⁵ Matéria disponível em: <https://aterraedonda.com.br/desigualdade-educacional-e-desigualdade-de-renda/>. Acesso em 18 de dezembro de 2023.

37,5% (N=6); nas famílias com renda de R\$ 1001,00 até R\$ 2000,00: 45,0% (N=9); nas famílias com renda de R\$ 2001,00 até R\$ 3000,00: 39,1% (N=9).

Portanto, a renda familiar parece ser um elemento importante para explicar o desenvolvimento mais contumaz de práticas de literacia familiar. De fato, um maior acúmulo de renda pela família pode constituir-se como uma condição importante para o acesso ao capital cultural, permitindo o acúmulo de condições objetivas para a realização de investimentos a longo prazo como os investimentos culturais e educativos relacionados aos filhos. De fato, diversos estudos têm evidenciado uma correlação positiva entre as práticas de literacia adotadas pelas famílias e o contexto socioeconômico em que elas estão inseridas (Anderson *et al.*, 2010; Hannon *et al.*, 2020; Jordan, Snow, Porche, 2000; Soliman, 2018; Rimdzius, 2005). Em ambientes socioeconomicamente menos privilegiados, geralmente os níveis de literacia permanecem mais baixos, uma vez que as experiências de literacia acessíveis às crianças tendem a ser de qualidade inferior quando comparadas às vivenciadas por famílias de condição socioeconômica mais elevada (Alves, 2015; Pacheco, 2012). Essa constatação sugere que familiares de crianças provenientes de meios populares podem enfrentar desvantagens no desenvolvimento de práticas de literacia emergente, consideradas fundamentais para o desempenho escolar nas áreas de leitura e de escrita.

Tabela 21: Faixa de literacia X Renda familiar

RENDA	BAIXA	MÉDIA	ALTA	TOTAL
	6	7	3	16
Até R\$ 1000,00	37,5%	43,8%	18,8%	100,0%
	9	6	5	20
R\$ 1001,00 até R\$ 2000,00	45,0%	30,0%	25,0%	100,0%
	9	8	6	23
R\$ 2001,00 até R\$ 3000,00	39,1%	34,8%	26,1%	100,0%
	3	3	7	13
R\$ 3001,00 até R\$ 4000,00	23,1%	23,1%	53,8%	100,0%
	0	1	2	3
R\$ 4001,00 até R\$ 5000,00	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	1	0	1	2
R\$ 5001,00 até R\$ 7500,00	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
	0	2	1	3
R\$ 7501,00 até R\$ 10000,00	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	28	27	25	80
Total	35,0%	33,8%	31,2%	100,0%

Fonte: elaboração da autora

3.3.4 Faixas de literacia e profissão dos pais

O nível educacional e cultural das famílias é refletido, em grande medida, nas ocupações desempenhadas por seus membros. As tabelas 22 e 23 apresentam a relação das profissões dos pais e mães e a faixa de literacia das famílias. Dada a grande variedade de profissões identificadas, 34 entre as mães e 32 entre os pais, torna-se pouco produtivo efetuar uma análise estatística específica para cada uma delas e também optamos por não agrupá-las em categorias de tipos de profissões.

No entanto, conforme se observava, é possível detectar tendências gerais relativas a esses dados. De um modo geral, as profissões que exigem menor qualificação estão geralmente associadas à faixa baixa de literacia. Como exemplos

citamos profissões como açougueiro, pedreiro, barbeiro, marceneiro, mecânico, soldador, caseiro, verdureiro, vendedor, entre os pais, e artesã, cozinheira, servente escolar, garçoneiro, costureira, babá, empregada doméstica, cabeleireira, manicure e serviços gerais, entre as mães. Destaca-se que ampla maioria das profissões da amostra de pais e mães se referem a ocupações que exigem baixa escolarização.

Por outro lado, na faixa alta de literacia, observam-se ocupações geralmente mais qualificadas, como professora, analista administrativo, enfermeira, assessora política, intérprete de libras, entre as mulheres, e engenheiro, encarregado superior e policial militar entre os homens. Entretanto, um número muito pequeno de pais e mães apresenta profissões que exigem maior qualificação.

Tudo indica, portanto, que a profissão dos pais, reflexo de seus níveis de escolaridade, parecem contribuir para a maior presença de práticas de literacia familiar. É preciso destacar que geralmente as profissões mais simples e que exigem baixa escolaridade costumam estar mais ligadas a afazeres práticos, com menor exigência de conhecimentos teóricos e mesmo linguísticos formais. Ao contrário, as profissões mais qualificadas trazem consigo todo um universo de exigência intelectuais, linguísticas e de conhecimentos formais, elemento que parece explicar o maior envolvimento desses pais com práticas associadas à leitura e a escrita nas interações com os filhos e filhas.

Tabela 22: Faixa de literacia X profissão da mãe

ESCOLARIDADE	BAIXA	MÉDIA	ALTA	TOTAL
	1	0	0	1
AJUDANTE DE CONFEITARIA	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	1	0	0	1
ANALISTA ADMINISTRATIVO	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	0	0	2	2
ANALISTA DE DEPARTAMENTO PESSOAL	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	1	1	1	3
ARTESÃ	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	0	1	0	1
ASSESSORA POLÍTICA	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	0	0	1	1
ATENDENTE	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	0	2	0	2
AUTÔNOMA	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	0	1	1	2
AUXILIAR ADMINISTRATIVO	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	2	0	0	2
AUXILIAR DE COZINHA	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	1	0	0	1
BABÁ	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	1	0	1	2
CABELEIREIRA	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
	0	1	0	1
COMERCIANTE	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	1	1	0	2
COSTUREIRA	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	0	1	0	1
COZINHEIRA	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	9	6	7	22
DO LAR	40,9%	27,3%	31,8%	100,0%
	4	5	0	9
EMPREGADA DOMÉSTICA	44,4%	55,6%	0,0%	100,0%
	0	0	1	1
EMPRESÁRIA	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	0	0	1	1
ENFERMEIRA	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	0	0	1	1
ESTETICISTA	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	0	1	0	1
ESTUDANTE DE NUTRIÇÃO	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	0	1	0	1
GARÇONETE	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	0	0	1	1
INTÉRPRETE DE LIBRAS	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	0	1	0	1
LIMPADOR DE PISCINA	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	2	1	3	6
MANICURE	33,3%	16,7%	50,0%	100,0%
	0	0	1	1
MOTORISTA DE CAMINHÃO	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	1	0	0	1
OPERADORA DE CAIXA	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%

	0	0	2	2
PROFESSORA	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	1	0	0	1
SECRETARIA	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	1	0	0	1
SERVIÇO GERAIS	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	0	1	0	1
SERVIÇOS GERAIS	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	0	2	0	2
TÉCNICA EM ENFERMAGEM	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	1	0	0	1
TÉCNICA EM TURISMO	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	0	0	1	1
TÉCNICA ENFERMAGEM	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	1	2	1	4
VENDEDORA EM LOJAS	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
	28	28	25	81
TOTAL	34,6%	34,6%	30,9%	100,0%

Fonte: elaboração da autora

Tabela 23: Faixa de literacia X Profissão do pai

PROFISSÃO	BAIXA	MÉDIA	ALTA	TOTAL
	0	1	0	1
AÇOUGUEIRO	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	2	0	0	2
APOSENTADO	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	1	0	0	1
ARTESAO	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	0	0	1	1
ARTISTA CIRCENCE	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	1	1	1	3
AUTONOMO	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	0	1	0	1
AUXILIAR ADMINISTRATIVO	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	0	0	1	1
BARBEIRO	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	0	0	2	2
CASEIRO	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	1	0	0	1
COZINHEIRO	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	0	0	1	1
DESENHISTA	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	0	0	1	1
ELETRECISTA INDUSTRIAL	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	0	1	0	1
EMPRESARIO	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	0	0	2	2
ENCARREGADO SUPERIOR	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	0	0	2	2
ENGENHEIRO	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%

	0	1	0	1
FEITOR	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	1	1	1	3
MARCENEIRO	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	1	0	2	3
MECÂNICO	33,3%	0,0%	66,7%	100,0%
	5	1	3	9
MOTORISTA	55,6%	11,1%	33,3%	100,0%
	5	4	1	10
NAO DECLARADO	50,0%	40,0%	10,0%	100,0%
	2	2	2	6
OPERADOR DE MÁQUINA	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	1	0	0	1
PAVIMENTADOR DE RUAS	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	6	8	1	15
PEDREIRO	40,0%	53,3%	6,7%	100,0%
	0	0	1	1
POLICIAL MILITAR	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	0	0	1	1
SERVENTE ESCOLAR	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	0	2	0	2
SERVIÇOS GERAIS	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	1	1	1	3
SOLDADOR	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	0	1	0	1
TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	1	0	0	1
TÉCNICO MECÂNICO	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	0	1	0	1
TRATORISTA	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	0	0	1	1
VENDEDOR	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	0	1	0	1
VERDUREIRO	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	0	1	0	1
VIGILANTE	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	28	28	25	81
Total	34,6%	34,6%	30,9%	100,0%

Fonte: elaboração da autora

Como vimos, variáveis como a raça, a escolaridade, a ocupação e a renda apareceram como elementos importantes para compreendermos as práticas de literacia das famílias. Ou seja, nossos dados sinalizam que o maior ou menor desenvolvimento de práticas de literacia familiar podem ter por base as desigualdades de raça, escolaridade e de nível socioeconômico. Visando discutir mais essa hipótese, procuramos aprofundar nossas análises relativas às mães dos alunos no que tange às variáveis raça, nível de escolaridade e renda. Como nos alertam Alves, Soares e Xavier (2016, p. 63), “os mecanismos de produção das desigualdades são complexos e certas características dos grupos se reforçam ou compensam determinadas desvantagens”.

Nesse sentido, buscamos visualizar as mães dos alunos a partir de algumas das diferentes condições sociais que elas poderiam assumir: **Condição A-** Mãe negra⁵⁶, baixa instrução⁵⁷, renda baixa⁵⁸; **Condição B-** Mãe branca, baixa instrução, baixa renda; **Condição C-** Mãe negra, alta instrução, alta renda; **Condição D-** Mãe branca, alta instrução, alta renda. A tabela 24 apresenta os resultados das diferentes condições de pertencimento das mães e a média de índice de literacia de cada grupo. Nota-se que mães brancas que possuem baixa instrução e baixa renda apresentam média de literacia familiar superior a das mães negras na mesma condição. Nesse caso, a raça negra parece constituir uma desvantagem para essas mães. Da mesma forma, mães brancas com alta instrução e renda alta apresentam média de literacia familiar superior a das mães pretas com a mesma condição. Novamente ser branca parece constituir uma vantagem para essas mães. Por fim, quando se compara as mães brancas, com alta escolarização e alta renda e as mães pretas, com baixa escolarização e baixa renda (D-A), a diferença nas médias do índice de literacia tornam-se bastante elevada: 36,8 pontos. Isso significa que ser negra, com baixa escolaridade e baixa renda são fatores que se reforçam mutuamente na produção de desvantagens para essas famílias no que tange à literacia familiar.

Tabela 24- Condição da mãe e média no índice de literacia familiar

Condição	A	B	C	D	Diferença D-A
Média Índice de Literacia	68,7	74,6	89,8	105,5	36,8

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Legenda:

- A- Mãe negra, baixa instrução, baixa renda
- B- Mãe branca, baixa instrução, baixa renda
- C- Mãe negra, alta instrução, renda alta
- D- Mãe branca, alta instrução, renda alta

⁵⁶ Cor negra consiste no somatório de pretos e pardos.

⁵⁷ Para a definição das faixas de escolaridade dividimos as mães em dois grupos: 1) mães com escolaridade até o ensino médio completo e 2) mães com ensino superior incompleto ou nível superior.

⁵⁸ Para a definição das faixas de renda dividimos as mães em dois grupos: 1) Mães com renda abaixo de R\$ 2000,00 e mães com renda acima de R\$ 2000,00.

3.3.5 Síntese do capítulo

Neste capítulo, procuramos efetuar uma primeira aproximação em relação às práticas de literacia das famílias por meio da análise dos dados provenientes da aplicação do *Questionário sobre Práticas de Literacia Familiar* (QPLF).

Os principais resultados provenientes desses dados podem ser sintetizados da seguinte maneira:

1- Quanto ao perfil das famílias: de um modo geral, a família típica do nosso estudo:

- É formada por mãe e pai que vivem junto com seus filhos;
- Possui entre 30 e 59 anos de idade;
- Se autocalifica como negra, considerando a junção de pretos e pardos;
- Possui ensino médio completo ou inferior;
- Os pais exercem profissões que exigem pouca qualificação;
- Possui renda familiar inferior a 3 mil reais.

Trata-se, portanto, de um perfil típico de uma família popular, o que condiz com o tipo de escola na qual escolarizam os filhos e com o padrão de moradia e de serviços disponíveis no pequeno distrito de Ouro preto-MG.

2- Quanto às práticas de literacia familiar:

- O estudo revelou que as *práticas de leitura e escrita de treino* são disparadamente aquelas mais presentes entre as famílias estudadas. Nesse sentido, ajudar o filho ou filha a ler ou identificar palavras, a ensinar escrever letras, a escrever nome, a ler e escrever palavras e a ler escrever palavras chamando atenção para os sons que as constituem são exemplos de práticas diretamente relacionadas às demandas escolares e que sabemos acabam se constituindo como uma espécie de “obrigação” das famílias. Tratam-se de práticas que apresentam características distintas das presentes nos demais construtos, dado o nível de proximidade delas com as práticas escolares.
- No outro extremo, as idas a livrarias e a bibliotecas se destacaram por serem as práticas menos frequentes entre as famílias, constituindo, para a maioria das famílias como algo quase inexistente.

- As práticas que envolvem a leitura de histórias infantis mostram-se bastante frequentes no universo familiar, confirmando o previsto na literatura (Mata, 2008; Pacheco, 2012).
- Práticas que envolvem a leitura encontram-se bem mais presentes nas famílias que as práticas que utilizam apenas a escrita.

3- Quanto às relações entre as práticas de literacia e as características das famílias:

- Os dados indicam que um maior envolvimento em práticas de literacia tende a estar associados a algumas características socioculturais das famílias. Assim, os maiores níveis de literacia familiar foram encontrados em famílias com as seguintes características: compostas por mães brancas, com pais e mães com maiores níveis de escolaridade, com pais e mães que se dedicam a ocupações que exigem maior escolaridade e famílias que possuem maior renda familiar.

Contudo, ao finalizarmos esse capítulo, vale ressaltar que se essa primeira aproximação com as práticas de literacia das famílias, efetuada por meio dos dados quantitativos, teve a vantagem de nos permitir analisar um maior número de sujeitos, ela não deixa também de revelar as suas limitações. A primeira delas consiste no fato de que embora sejam reveladas quais as práticas de literacia familiar são mais frequentes entre as famílias, isso nos revela pouco sobre o “quando”, o “como”, o “porquê”, “em quais ocasiões”, sob “quais dificuldades”, sob “quais facilidades” e “por quais motivos essas práticas são realizadas. Questões que procuraremos abordar no próximo capítulo por meio das entrevistas. A segunda consiste no fato de que, embora os dados quantitativos tenham o poder de revelar certas tendências gerais, como aquelas que vimos de que as práticas de literacia se apresentaram mais frequentes em famílias cujas mães são brancas, pai e mãe possuem maior escolaridade, possuem maior renda familiar e ocupações mais elitizadas, esse tipo de generalização não encerra a riqueza e a complexidade da realidade dessas famílias, expressas nos próprios dados coletados.

A análise quantitativa, ao buscar evidenciar certas tendências, acaba por efetuar uma homogeneização dos dados, fazendo com que muitas vezes os casos excepcionais

ou atípicos não sejam destacados, percebidos ou analisados, embora eles existam. Desse modo, é preciso chamar a atenção para o fato de que, embora nossas análises tenham se centrado inicialmente nessas tendências mais gerais, foi possível identificar, por exemplo, entre as famílias com faixa alta de literacia familiar situações atípicas como a existência de famílias com rendas menores que mil reais, chefiadas por mães ou pais pretos, com mães ou pais que possuem apenas o ensino fundamental incompleto, com mães do lar, manicures, cabeleireiras e pais pedreiros, marceneiros, motoristas e soldadores. Sabemos que é justamente quando o pesquisador consegue centrar sua investigação em unidades de análise mais restritas, como cada família individualmente, que ele se vê forçado a desconstruir indicadores que buscam evidenciar, por exemplo, correlações estatísticas gerais entre a origem social dos sujeitos e suas mais diversas práticas.

Como escreve Lahire (1997, p. 33), o pesquisador é levado então a “heterogeneizar o que havia sido, forçosamente, homogeneizado em uma outra construção do objeto”. Assim, ao olhar mais atentamente para cada família individualmente, os pesquisadores percebem, como destacado por Susperreguy *et al.* (2007), que a valorização do desenvolvimento da literacia pelos pais transcende as barreiras culturais e econômicas. Independentemente do grupo cultural ou do status econômico, os pais tendem a expressar uma crença comum de que a aprendizagem da literacia começa antes mesmo da entrada de seus filhos na escola. Assim, Mata e Pacheco (2012), sugerem que a valorização de determinadas práticas transcende as diferenças de status social e cultural, destacando a diversidade de atitudes parentais em relação a determinados comportamentos ou atividades. As autoras enfatizam que mesmo a concepção de que pais de estratos socioculturais médio ou alto estão mais propensos a adotar práticas relacionadas a uma visão holística, enquanto aqueles de status sociocultural mais baixo favorece práticas mais técnicas, não parece ser consensual nas pesquisas (Weigel *et al.*, 2006a, 2006b).

Isso significa que a relação entre as práticas de literacia familiar e as características socioculturais das famílias constitui uma temática complexa. Daí que as variáveis socioculturais merecem sempre ser consideradas em suas complexidades, sem simplificações, sem preconceitos e numa atitude que tende a perceber que a literacia familiar, embora não seja imune às desigualdades sociais, constitui-se como uma prática cultural presente nos diferentes meios sociais e que tende a fazer parte da identidade da criança, estando presente no seu cotidiano.

É essa tentativa de efetuar um olhar mais profundo, complexo e heterogêneo sobre as práticas de literacia das famílias investigadas que buscaremos efetuar no próximo capítulo deste trabalho que analisará as entrevistas realizadas com 16 dessas famílias investigadas. Salientamos que o objetivo da análise das entrevistas não é confrontar ou se opor aos dados quantitativos, mas permitir uma aproximação ainda mais detalhada e profunda com as práticas de literacia das famílias.

4. DANDO FLOR: AS FAMÍLIAS DE BAIXOS E ALTOS ÍNDICES DE LITERACIA DE LITERACIA FAMILIAR

Ao analisar a produção acadêmica sobre literacia familiar, Pacheco (2012), enfatiza que o uso quase que exclusivo do questionário como forma de acesso às práticas dos pais talvez seja uma das maiores limitações das pesquisas sobre essa temática. Por isso, a autora enfatiza a necessidade de as pesquisas sobre o tema se utilizassem também de outros instrumentos investigativos como as entrevistas e as observações para acessar as práticas de literacia das famílias.

Como vimos, a aplicação do “Questionário de Práticas de Literacia Familiar- (QPLF)” nos permitiu uma primeira aproximação com as práticas de literacia das famílias, identificando aquelas que eram as mais comuns e frequentes entre os participantes da pesquisa. Nos permitiu também estabelecer algumas relações entre essas práticas e características socioculturais das famílias. Contudo, o instrumento não alcança detalhes sobre essas práticas, examinando por exemplo o quando, o como, o porquê, em quais ocasiões, sob quais dificuldades, sob quais facilidades e por quais motivos essas práticas seriam ou não realizadas.

De fato, como lembra Lahire (2006), ao analisar o campo de estudos sobre as práticas culturais dos indivíduos, as pesquisas quantitativas “normalmente não dizem muita coisa sobre modalidades de engajamento das pessoas entrevistadas em suas diferentes práticas ou consumos, sobre a relação que elas mantêm com isso, e sobre as condições em que são levadas a consumir ou a praticar” (Lahire, 2006, p. 26). Conforme explica o autor, a pesquisa quantitativa seria menos eficaz em revelar como essas práticas são efetivamente vividas: se são mais ou menos impostas (por exemplo, escolarmente); se são rotineiras, mas sem muito entusiasmo; se estão associadas ao mero interesse ou vividas de modo intenso e verdadeiramente apaixonado.

Assim, no âmbito deste estudo, se, por um lado, a pesquisa quantitativa foi eficaz ao nos revelar as práticas que eram mais ou menos intensamente realizadas pelas famílias, por outro lado, ela não nos permitiu elucidar detalhes envolvidos na consecução dessas práticas e muito menos os sentimentos que ligavam as famílias a elas. Quando dissemos, por exemplo, que 74% das famílias leem histórias infantis com ou para os seus filhos, isso nada nos disse sobre a forma como essa prática ocorria: quais os sentimentos estavam envolvidos nesse ato de leitura? O que estimulava os pais a contarem histórias para os filhos? Se isso era feito como um hábito apaixonado ou um

ritual vivido como algo imposto e obrigatório? Novamente, como lembra Lahire ao se referir ao consumo cultural, as relações entre os indivíduos e as suas práticas são sempre muito diversas. Daí que,

Pode-se conhecer mais ou menos bem, pode-se praticar ou consumir mais ou menos intensamente, pode-se gostar mais ou menos firmemente e, para complicar uma coisa já nada simples, pode-se conhecer pouco e gostar muito, pode-se conhecer bem e ser mais circunspecto, pode-se praticar por ‘mero’ hábito, mas sem grande paixão, e assim por diante (Lahire, 2006, p.26).

São esses detalhes sobre o modo como as famílias investigadas realizavam as suas práticas de literacia que buscamos investigar nesta segunda etapa da pesquisa. Nela realizamos uma segunda aproximação com as práticas de literacia das famílias investigadas por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com 16 famílias. Por meio deste caminho metodológico construímos um espaço para ouvirmos os sujeitos da pesquisa, buscando compreender e examinar os seus dilemas, suas dificuldades e as tensões vivenciadas por eles em seus cotidianos (Chizzotti, 2003). Procuramos verificar em quais contextos familiares essas práticas ocorriam ou eram simplesmente inexistentes. Assim, seguindo as recomendações de Lüdke e André, nessa fase da pesquisa nossa preocupação esteve mais centrada no processo do que no produto e estivemos atentos ao “significado que as pessoas dão às coisas e às suas vidas” (Lüdke e André, 1986).

4.1 A seleção das famílias

A seleção das famílias foi realizada a partir do índice de literacia familiar construído com base nos dados obtidos com a aplicação do *Questionário de Práticas de Literacia Familiar*- (QPLF). Conforme explicado em capítulos anteriores, um índice é uma espécie de indicador que nos permite ordenar as famílias em termos da frequência e multiplicidade de suas práticas de literacia familiar, por meio da soma das respostas por elas apresentadas nos 52 itens do QPLF. O índice de literacia familiar possui uma escala que varia de 0 a 156 pontos, sendo que o zero expressaria uma situação extrema em que o pesquisado teria marcado a opção “Nunca” para todas as 52 questões e o 156 expressaria uma situação extrema em que o pesquisado teria marcado a opção “Sempre” para todos os 52 itens do questionário. Agrupamos essas famílias em três faixas de literacia por meio da construção de percentis: a) Faixa baixa: famílias com índice de até

67 pontos; Faixa Mediana: famílias com pontuações entre 68 e 83 pontos e c) Faixa Alta: famílias com pontuações iguais ou acima de 84 pontos⁵⁹. Tendo em vista o índice de literacia familiar procuramos selecionar as famílias participantes das entrevistas, sendo 8 famílias da faixa alta de literacia e 8 famílias da faixa baixa de literacia. Procuramos, sempre que possível, que as famílias escolhidas dentro de cada faixa estivessem entre aquelas com os valores mais extremos no índice de literacia familiar. Porém, em três casos específicos, optamos por entrevistar famílias que não apresentavam essas pontuações extremas, o que ocorreu seja devido a indisponibilidade de participação de outras famílias ou porque essas três famílias nos propuseram espontaneamente a nos receber em suas casas para a realização das entrevistas.

Para resguardar o anonimato das famílias, cujos filhos e filhas estudam na “Escola Girassol”, foram dados pseudônimos a todas as famílias, utilizando para isso nomes de plantas e flores. Vale dizer que as características dessas plantas ou flores não possuem qualquer relação com as características encontradas nas famílias. Todas as entrevistas foram realizadas com as mães e, em apenas um caso, a mãe estava acompanhada do marido.

Conforme anunciado no capítulo 2, a análise das entrevistas foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo com base na teoria desenvolvida por Bardin (2011). Buscamos efetuar sucessivas leituras do material, de modo a identificar os temas relevantes. Em seguida, os dados foram organizados e classificados progressivamente em categorias e subcategorias, posteriormente sendo realizadas as interpretações com base nos elementos visíveis e recorrentes, sem, contudo, desconsiderar as “raridades” e os “acidentes” no percurso de pesquisa da natureza que aqui propomos (Bardin, 2011). Para ambos conjuntos de famílias a apresentação dos resultados foi organizada em três grandes categorias: **1) O contexto sociocultural das famílias. b) a relação das famílias com a escolarização, c) a relação das famílias com a leitura e a escrita, d) as famílias e suas práticas de literacia e e) as famílias e sua relação com a escola dos filhos.**

4.2 As famílias com baixos índices de literacia familiar

⁵⁹ Uma tabela com a classificação das 81 famílias participantes do estudo de acordo com o índice de literacia encontra-se no apêndice desta tese.

*[...] Não sei, às vezes é falta de incentivo de alguém, porque lá em casa também, ninguém é assim. A gente acostuma sendo assim, aí vai vivendo, vai passando de um para o outro (**Família Gardênia**).*

Para compreendermos mais detalhadamente o modo como as famílias se distinguem em termos de uso das práticas de literacia com seus filhos e filhas, selecionamos oito famílias com baixos índices de literacia familiar de acordo com os dados obtidos por meio do QPLF. Conforme o quadro 8, as famílias selecionadas ocupam os últimos lugares numa ordem de classificação de suas pontuações no índice de literacia familiar, sendo que suas pontuações variam de 28 (Família Ipê) a 67 (Família Niger).

Contudo, conforme procuraremos demonstrar, essas famílias tendem a compartilhar diversas características comuns, para além daquela que tomamos como critério para agrupá-las nessa análise: a baixa frequência de práticas de literacia desenvolvidas em suas interações com seus filhos e filhas.

Quadro 8: Famílias selecionadas para entrevista: menores índices de literacia familiar

Ordem	Índice	Faixa Literacia	Nome da família	Raça Mãe	Raça PAI	Escolaridade Mae	Escolaridade Pai	Ocupação Mãe	Ocupação Pai	Renda Família
54	67	Baixa	Família Níger	Pardo	Pardo	Médio Completo	Médio Completo	Do Lar	Motorista	R\$ 1001,00 até R\$ 2000,00
63	60	Baixa	Família Grevílea	Pardo	Branco	Fundamental Incompleto	Não sabe Informar	Babá	Aposentado	R\$ 1001,00 até R\$ 2000,00
71	49	Baixa	Família Kiri	Pardo	Não Informado	Fundamental Incompleto	Não sabe informar	Auxiliar de Cozinha	Não Declarado	Até R\$ 1000,00
72	49	Baixa	Família Lavanda	Pardo	Branco	Fundamental Incompleto	Sem Escolaridade	Empregada Doméstica	Aposentado	R\$ 1001,00 até R\$ 2000,00
73	48	Baixa	Família Eucalipto	Branco	Pardo	Médio Completo	Médio Incompleto	Artesão	Artesão	R\$ 2001,00 até R\$ 3000,00
76	43	Baixa	Família Hortência	Preto	Pardo	Fundamental Completo	Fundamental Completo	Manicure	Pedreiro	R\$ 5001,00 até R\$ 7500,00
77	37	Baixa	Família Gardênia	Pardo	Não Informado	Médio Completo	Médio Completo	Do Lar	Não Declarado	R\$ 3001,00 até R\$ 4000,00
80	28	Baixa	Família Ipê	Pardo	Pardo	Fundamental Incompleto	Médio Completo	Do Lar	Cozinheiro	R\$ 2001,00 até R\$ 3000,00

Fonte: elaborado pela pesquisadora

4.2.1 As condições de vida das famílias: desafios culturais, sociais e econômicos

Como vimos no capítulo anterior, a família típica do nosso estudo é formada por mãe e pai com idade entre 30 e 59 anos, classificados como pardos, que possuem ensino médio completo ou inferior, que exercem profissões que exigem pouca qualificação e que possuem renda familiar inferior a 3 mil reais. Portanto, um perfil típico de familiar popular, o que condiz com o padrão de infraestrutura da instituição em que escolariza os filhos, com o tipo de moradia e de serviços disponíveis no pequeno distrito de Amarantina. Quando nos referimos especificamente às oito famílias com baixo nível de escolaridade esse perfil de família popular torna-se ainda mais marcante, com indicadores sociais bastante desfavoráveis. Dentre as oito famílias, cinco são famílias de meninos e três famílias de meninas participantes do estudo.

De um modo geral tratam-se de famílias formadas por mãe, pai e filhos que vivem juntos em uma residência. Das oito famílias, cinco participaram do estudo por serem responsáveis por crianças do sexo masculino e três por serem responsáveis por crianças do sexo feminino. Identificamos apenas um caso em que a criança é proveniente de um relacionamento anterior do casal. A ampla maioria das mães se declararam negras (pretas ou pardas), havendo apenas uma mãe branca. No caso dos pais, apenas dois foram identificados como sendo brancos. O número de filhos nas famílias examinadas varia de dois a três, com duas exceções notáveis: uma família possui cinco filhos e outra tem seis filhos. O nível de escolaridade dos pais é bastante baixo, sendo que apenas três mães concluíram o ensino médio, uma delas recentemente por meio de um projeto de Educação de Jovens e Adultos. Entre os pais a maior escolaridade é também o ensino médio, o que novamente só ocorre em três casos. Pais e mães possuem ocupações profissionais simples, com pouca exigência de escolaridade: do lar, empregada doméstica, manicure, auxiliar de cozinha, motorista, pedreiro, cozinheiro, etc. Das oito famílias, em seis casos a renda familiar não ultrapassa R\$ 3.000,00 por mês. Constatamos, uma única família que tem renda mensal típica de estratos menos populares: entre R\$ 5.000,00 e R\$ 7.000,00. Trata-se de uma mãe manicure e um pai pedreiro. Durante a entrevista a mãe relatou que além dessas ocupações exercidas, eles trabalham como vendedores autônomos, o que ajuda na complementação da renda.

De um modo geral, as famílias relatam uma relativa estabilidade de permanência no distrito de Amarantina. Cinco das oito famílias entrevistadas nasceram no distrito,

enquanto três são provenientes de locais de porte similar ou inferior, todos situados no estado de Minas Gerais. Ao questionarmos sobre a experiência de morar no distrito, as respostas foram unânimes em ressaltar os aspectos positivos do lugar: "é sossegado", "tranquilo", "todo mundo conhece todo mundo", "as pessoas são boas", "não temos tanta violência comparado a outros lugares", "as crianças brincam na rua sem perigo", "é uma vida simples", "a escola é boa", "o nosso emprego é por aqui mesmo", "a nossa família toda nasceu aqui". Essas declarações evidenciam um sentimento de pertencimento e apreço pela comunidade, destacando a segurança, o conhecimento mútuo e a simplicidade como elementos característicos do ambiente local.

Não encontramos presença formal de parentes agregados no ambiente doméstico dessas famílias participantes da pesquisa. Entretanto, embora não haja agregados de parentes nas famílias, esses estão geograficamente muito próximos, morando na vizinhança. Esses parentes costumam desempenhar um papel colaborativo ao oferecer apoio, especialmente quando as famílias precisam se ausentar, assumindo a responsabilidade de cuidar das crianças.

As características presentes nessas famílias evidenciam desafios culturais, sociais e econômicos significativos para a educação dos filhos e o desenvolvimento de práticas de literacia, fenômeno que já vem sendo evidenciado por diversos trabalhos acadêmicos (Anderson et al., 2010; Hannon et al., 2020; Rimdzis, 2005). De acordo com Whitemore et al. (2004), a literacia é uma prática cultural na qual as crianças internalizam suas posições culturais, raciais, linguísticas, de classe, profissões, ideológicas e de gênero, nas esferas sociais e em suas primeiras experiências com a literacia (p.316). Nesse cenário, é observado que nos meios socioeconômicos menos privilegiados, os níveis de literacia apresentam-se consideravelmente mais baixos. Como passaremos a evidenciar, isso se deve, em grande parte, às experiências literácitas acessíveis às crianças, as quais geralmente possuem uma qualidade inferior quando comparadas às desenvolvidas por famílias pertencentes a meios socioeconômicos mais elevados (Alves, 2015; Pacheco, 2012).

4.2.2 As famílias e a escolarização

Grande parte das dificuldades das famílias em desenvolverem práticas de literacia com seus filhos e filhas parece se relacionar ao modo como essas famílias e, especialmente as mães, vivenciaram três situações: a) as suas próprias trajetórias

escolares, b) a relação com o futuro dos filhos e c) o modo como participam da vida escolar dos filhos. São essas três dimensões das famílias que passaremos a analisar.

a) O processo de escolarização dos pais

Conforme evidenciado por uma vasta literatura sociológica, o nível educacional dos pais surge como um elemento crucial desempenhando um papel significativo na trajetória educacional de seus filhos. Este fator estabelece uma base fundamental para o desenvolvimento acadêmico das crianças, influenciando não apenas suas realizações educacionais, mas tende a influenciar suas perspectivas de aprendizado e aspirações futuras. Nesse contexto, é essencial compreender a relação das famílias com a educação formal, incluindo o histórico educacional dos próprios pais e o apreço deles pelos estudos. Isso inclui as suas próprias experiências como alunos e alunas, bem como suas percepções sobre a instituição escolar. Identificar como as famílias foram influenciadas por suas próprias experiências educacionais é um processo fundamental para entender a dinâmica educacional familiar. Como indicam diversos estudos as interações entre pais e filhos são permeadas por uma variedade de dinâmicas que, muitas vezes, espelham as experiências vivenciadas previamente pelos pais (Taylor, Clayton e Rowley, 2004).

De um modo geral, os pais das famílias com baixos índices de literacia familiar apresentam uma relação bastante difícil, solitária, negativa e conturbada com as suas próprias trajetórias escolares.

[...] Eu fiz segundo grau. Estudei em Ouro Preto. Eu era uma aluna que fazia tudo sozinha. Porque minha mãe trabalhava em roça, nós ficávamos praticamente sozinhas, a gente não ia em casa, né? Minha mãe estudou só até a quarta série ou terceira série. Quando era mais nova, ela tentava ajudar, mas quando começou as disciplinas mais difíceis não conseguia acompanhar. Fomos ficando maiores e ela não conseguia ensinar a tarefa não. A gente fazia sozinho, eu fazia com os irmãos mais velhos, porque como eu sou a caçula, os outros ensinavam. Dentro de casa era mais ou menos assim. O pai e a mãe nunca ajudaram muito a fazer tarefa, não. Porque eles estudaram até terceira e quarta série só. Então, eles não ensinavam a minha tarefa. Minha vida escolar foi muito difícil. A gente precisa ter alguém próximo. Ter alguém próximo que se importa. É importante! Porque muitas vezes eu não tive. Porque minha mãe não sabia fazer, então eu não fazia. Eu tinha que ver algum dos meus irmãos, se eles conseguiam me ensinar, ou algum vizinho. E maioria não sabiam. Aí tinha que levar o que fez, fez. O que não fez, fazia na escola. O que fazia muito era assim. O que soube fazer, fez. O que não soube, tem que aprender na escola. Que era mais sozinho, né? Não tinha muito acompanhamento. Tinha que aprender era lá na escola. **Como não aprendi, hoje vejo que eu não consigo ajudar meus filhos.** Por isso eu digo que é só na escola que ele vai conseguir as coisas. **Eu tenho pouco entendimento das coisas, sabe? (Família Eucalipto)**

[...] Nunca estudei bem na escola. Quando era criança a gente estudava em lugar e morava em outro. Cada ano meus pais mudavam de lugar. A gente precisava comer, né? Onde meu pai arrumava um trabalho a família ia toda junta. Então cada ano era num lugar diferente. Aí aqueles estudos daquele ano a gente já perdiam. Chegava num outro lugar a gente já tomava a bomba e começava no outro ano mesmo. Então quando eu saí da escola, eu estava com 15 para os 16 anos. Eu já estava na quarta série. E sai na quarta. Aí eu já me achava assim, velha demais para estudar naquela série, que é de tanto menino pequeno. Então toda a escola que a gente ia no meio do ano eu já saía. A gente terminava, mas quando começava o ano, começava o ano de novo na mesma série. Então a gente ficava se sentindo velho no meio das crianças, né? Porque era menino de quarta série. [...] Aí por fim eu chorava, eu ia pra escola eu chorava. Eu não queria ir mais. Minha mãe me pedia para eu continuar e insistia comigo. Chegou uma hora que não teve mais jeito. Insistiram muito, mas eu não ia fazer nada na escola. **Eu era muito limitada, não aprendia nada. Tinha medo e até vergonha de ir pra escola. Falar a verdade aquilo era um lugar de sofrimento pra mim.** Imagina com 15 anos na quarta série? Meus colegas riam, as professoras faziam piadinhas “essa menina não aprende”. Aí conversei com a minha mãe e pedi pra eu sair. E sai! Eu tinha 16 anos na quarta série, consegue imaginar isso? Hoje se acontecer isso com meus filhos (de serem reprovados), não deixo acompanhar a turma com os pequenos não. Arrumo um jeito. Vejo essas outras formas de terminar os estudos com pessoas da idade deles. **(Família Grevilea)**

[...] **Minha vida escolar foi muito difícil.** Era bem simplesinha, né, assim, **não conseguia aprender a ler,** né, quando eu larguei a escola, que eu morava na roça, minha mãe falou assim que ia tirar a gente da escola, porque era muito longe e não dava pra gente ir. Então eu saí, eu tinha uns 9/10 anos mais ou menos. Porque com 11 anos de idade eu já trabalhava numa casa já, né, de uma senhora, foi o meu primeiro trabalho, mesmo menor de idade, porque eu era menor. Então, eu trabalhei, larguei meus estudos, não soube de nada, casei com 14 anos. **E logo já tive dois filhos naquela época. Tenho muita dificuldade até hoje. Quando chega às atividades do meu filho, preciso pedi ajuda. Não consigo ler praticamente nada.** Às vezes o meu marido que tem estudos ajuda. Meu marido consegue ajudar mais um pouco, né? Ele fez até a sexta série e recorro aos vizinhos também. **Confesso que tenho vergonha, mas meu filho não pode ir sem fazer as atividades da escola.** **(Família Ipê)**

[...] Estudei até o primeiro ano, mas não terminei não. Parei de estudar porque **engravidai, aí eu parei.** Ah, tem hora que eu tenho vontade de voltar, tem hora que não. Porque eu chego do serviço muito cansada. Aí pra eu poder chegar e ir pra escola, os meninos não vão ter atenção. Porque eu já saio cedo, eles já ficam o dia inteiro sem ficar comigo. Aí na hora que eu chego, eles estão dormindo. **E eu nunca fui boa aluna,** sabe? Dava muito trabalho. Fazia muita bagunça, não prestava atenção. Até que minhas notas não eram ruins não. Mas era mais o comportamento. O tempo passou! Eu precisava voltar a estudar, exerço uma função ruim na empresa que trabalho porque não tenho ensino médio ou um curso técnico (lá eu sirvo cafezinhos pra “peãozada”). **Não lembro de nada mais não do meu tempo de escola. Já tem muito tempo que eu parei. Parei com 16 anos e já estou com 24 anos de idade hoje. Também não gostava de escola não. Acho que meu filho vai ser igual a mim, ele não tem interesse por nada da escola** (risos). **(Família Kiri)**

Como exemplificam e esclarecem os depoimentos, a trajetória escolar dessas mães é marcada pelo insucesso: baixo desempenho, reprovações e evasão. Os relatos evidenciam uma escolaridade marcada por dificuldades em obter um bom desempenho escolar, daí que as mães relatam que “não conseguiam aprender” na escola, que não eram “boas alunas”, que eram “limitadas”. Daí que os sentimentos dessas mães em relação às suas próprias escolarização são na totalidade negativos. Como diz uma mãe: **“Falar a verdade aquilo era um lugar de sofrimento pra mim”**. Outra mãe, mesmo que possua apenas 24 anos de idade relata simplesmente não se lembrar de sua vida na escola, o que pode significar tanto a irrelevância desse lugar como a necessidade de apagar memórias de um espaço marcado pelo fracasso: **“Não lembro de nada mais não do meu tempo de escola. Já tem muito tempo que eu parei”**.

De fato, conforme descrevem Francis, Barry, Senf, Heist e Hargraves, (2007), famílias com baixos níveis de literacia frequentemente relatam uma autoestima reduzida e sentimentos de inutilidade. Além disso, podem experimentar sentimento de medo, de culpa e de vergonha em relação às suas limitações: **“Confesso que tenho vergonha, mas meu filho não pode ir sem fazer as atividades da escola”**. Ademais, frequentemente, apresentam uma tendência a atribuir o controle de suas próprias vidas aos fatores externos. Por isso, ao lado da explicação mais costumeira de não gostarem de estudar, as mães costumam atribuir as suas trajetórias mal sucedidas em termos escolares aos mais diversos tipos de problemas vivenciados: precariedade da vida das famílias, distância da residência, falta de apoio e incentivo dos pais. Nesse último aspecto, algumas mães relatam mesmo a sensação de “estarem sozinhas” nessa caminhada escolar: **“O pai e a mãe nunca ajudaram muito a fazer tarefa, não.”** Conforme Kohl; Lengua; McMahon, (2000) pais com níveis mais baixos de instrução podem ter enfrentado desafios significativos em suas próprias jornadas acadêmicas e pessoais, resultando em sentimentos de incapacidade e falta de confiança ao considerar seu envolvimento na educação de seus filhos. Como descreve uma mãe: **“Tenho muita dificuldade até hoje. Quando chega às atividades do meu filho, preciso pedir ajuda”**. Outra mãe é ainda mais direta: **“Como não aprendi, hoje vejo que eu não consigo ajudar meus filhos [...] Eu tenho pouco entendimento das coisas, sabe?”** Toda essa situação vivida pelas mães das famílias com baixos índices de literacia é relevante na medida em que, conforme destacado por Haveman e Wolfe (1995), as decisões educacionais tomadas pelos pais ao longo de suas trajetórias escolares influenciam diretamente a qualidade e a quantidade do investimento que direcionam aos

seus filhos. Os autores salientam que as escolhas educacionais dos adultos determinam suas decisões futuras, incluindo os tipos de envolvimento parental adotados e o esforço e tempo dedicados à educação de seus filhos.

A formação educacional dos pais pode desempenhar um papel crucial na conscientização sobre a importância de oferecer apoio direto ao desenvolvimento educacional de seus filhos (Kohl; Lengua; McMahon, 2000). Salientamos, contudo, que, conforme nos ensina Bourdieu (2015), as trajetórias educacionais das famílias dificilmente poderiam ser lidas como meras escolhas racionais, evidenciando antes as próprias condições objetivas de vida dos sujeitos, especialmente em termos dos diferentes tipos de capitais⁶⁰ que eles possuem: econômicos, sociais e culturais.

b) As expectativas dos pais em relação ao futuro educacional de seus filhos

Mas se as mães entrevistadas demonstram uma relação difícil, conturbada e fragilizada com as suas próprias escolarizações, não deixam de desejar para os filhos uma trajetória bastante diferente. Desse modo, relatam incessantemente a necessidade de oferecer a eles aquilo que faltou a elas próprias: uma escolarização e um futuro de sucesso.

[...] Espero que ele seja melhor do que eu ainda na escola, né? Eu fui até o segundo grau que ele faça uma faculdade, né. Igual ele mesmo falou o que quer fazer, né? (**Família Eucalipto**)

[...] Ah, eu gostaria que eles formassem e continuassem, né? Tem que ter uma profissão. O que eu mais quero é que ele tenha uma profissão, e que forme nisso. **E que seja alguém na vida, que não seja igual eu e ao pai** (risos). (**Família Gardênia**)

[...] O que desejo? ... Olha, eu quero muito que faça uma faculdade, quero muito. Trabalho a vida inteira para isso se for preciso. Vou juntar uma grana para poder ajudar na época da faculdade. Quero que consigam uma profissão de prestígio. Valorizada. Eles terão nosso apoio. Vamos fazer de tudo pra eles. Ajudar eles na questão financeira. Vamos ajudar a pagar a faculdade. Vou trabalhar para ajudar esses meninos a se formarem. O que eu mais quero na vida que eles estudem. Muito! Porque a gente que não tem estudo, eu falo

⁶⁰ Bourdieu (1992), aborda os tipos de capitais mais precisamente como: o capital econômico (que engloba renda, salários e propriedades), o capital cultural (compreendendo conhecimentos e habilidades reconhecidos por diplomas e certificações), o capital social (referente às relações sociais que podem ser convertidas em recursos e oportunidades) e, por último, mas não menos importante, o capital simbólico (que se relaciona ao prestígio e à honra socialmente atribuídos). BORDIEU, Pierre. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

que hoje a gente não é nada. Tem que estudar, se você não estudar você não vai ter uma profissão boa. Principalmente pra quem é mais, quem é ambicioso, no sentido de “nossa eu tenho sonhos de fazer isso e aquilo”. Sem isso, você não vai conseguir? Sim, você até consegue. Mas é bem mais difícil, é melhor você pegar o caminho dos estudos para obter aquilo. E quero que eles sejam melhores que nós, que sejam alguém na vida. Quero que tenham outros tipos de trabalhos, os nossos trabalhos são muito pesados, como te falei [...] (**Família Hortênsia**)

[...] Até ele formar o ensino médio e depois fazer um curso, né? Porque eu não quero que ele para no meio do ano igual eu parei. Quero que ele tenha um futuro melhor, né? Pelo menos melhor do que o meu. Quero que ele, continue estudando. Para ele formar, ter uma coisa melhor na vida dele, né? (**Família Kiri**)

É perceptível a partir desses excertos que os pais desejam intervir de alguma forma na trajetória escolar de seus filhos, de modo a possibilitar que eles tenham um futuro melhor, que estudem e que **“sejam alguém na vida”**. No conjunto das aspirações aparece o desejo de que **“ultrapassem”** os próprios familiares, estudando, fazendo o ensino médio, uma faculdade e obtendo uma profissão. Como foi literalmente expresso em dois excertos: **“E que seja alguém na vida, que não seja igual eu e ao pai”**, **“E quero que eles sejam melhores que nós, que sejam alguém na vida”**. Um tal contexto evidencia essa ambição dos pais em proporcionar aos filhos algo que eles próprios não tiveram, mas que consideram possível e alcançável para os filhos desde que se esforcem.

As falas desses pais, seus esforços e suas aspirações, nos fazem concordar com Lahire quando ele se refere a uma injustiça interpretativa dos sociólogos e dos professores quando se referem a uma espécie de "omissão" ou "negligência" por parte dos pais dos setores populares em relação aos seus filhos. Independentemente da situação escolar da criança, quase todos os pais investigados expressam a percepção de que a escola desempenha um papel importante e manifestam a esperança de que seus filhos obtenham um desempenho melhor do que eles próprios. Essa constatação destaca a preocupação e o comprometimento dos pais com a educação de seus filhos, desmistificando a ideia de que sua participação ou interesse na trajetória escolar das crianças é negligente ou insuficiente. Ainda, nesse sentido, Lahire complementa:

[...] é importante destacar que os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem frequentemente, a desconsiderar-se profissionalmente, a “confessar” a indignidade de suas tarefas: almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal remunerado, mais valorizado que o deles (Lahire, 1997, p. 334).

Também Teixeira (2010), concorda que os pais, por meio de seus filhos, buscam realizar sonhos que não foram alcançados por eles mesmos. As frustrações em relação às suas próprias aspirações educacionais podem motivá-los a transferir para seus filhos o desejo de uma trajetória escolar mais longa e bem-sucedida. Essa dinâmica reflete a complexidade das expectativas parentais em relação à educação de seus filhos e o modo como as suas próprias experiências influenciam essas expectativas.

c) A participação na vida escolar dos filhos

Mas se os pais não são omissos e desejam um futuro melhor para os filhos, quais os investimentos pedagógicos de fato utilizam para que essa ascensão social dos filhos se realize? Como elas se organizam em prol desse objetivo?

Como nos lembra Lahire (1997), para que as expectativas de integração social e sucesso profissional dos filhos se realizem, será necessário que os pais empreendam um evidente projeto de vida. O investimento pedagógico, por exemplo, tem o potencial de incitar nas famílias um compromisso significativo, refletido em aspirações e esforços dos pais, visando ao sucesso acadêmico de seus filhos. Contudo, em que pesem os sacrifícios e esforços relatados pelas mães entrevistadas, um tal projeto parece ter dificuldade de encontrar as condições objetivas em termos de recursos culturais e materiais para que se realizem.

Assim, a julgar pelos relatos desse conjunto familiar, eles apresentam de fato pouco envolvimento no processo educacional de seus filhos.

[...] participo pouco da vida escolar dele. Assim, eu vou nas reuniões quando eu posso, quando eu vejo... assim, tem hora que eu como mosca, e não vejo no caderninho dele, e perco algumas (risos). Mas vou, sempre estou conversando com a professora para tirar dúvidas se ele está bem ou não está. E eu tento ajudar, mas as vezes é difícil. Todo dia as professoras enviam matéria nova. Não tenho muita paciência para ajudar. Tem dia que vai com as tarefas sem fazer (risos) (**Família Gardênia**)

[...] Hoje eu não leio (para o filho) [...] e nem gosto pra te falar a verdade. Eu acho que eu não tenho tempo de parar, tipo assim eu vou ler um livro, acho que eu trabalho tanto que quando eu tenho um tempo livre eu tenho que fazer isso, fazer aquilo, olhar os meninos, aí tem que lavar roupa, tem que lavar vasilha, tem que arrumar compra. Sabe eu acho que não tenho interesse mesmo. Não compro livros, nem lápis de cor que é coisa básica eu não compro. Falta de interesse mesmo, sabe? (**Família Hortênsia**)

[...] a gente quase não passeia. Muito difícil. Bem difícil, porque a gente está meio sem recurso, né? E aqui pra tudo tem que ter carro. Então a gente fica, mas é por aqui mesmo. Nós somos muito caseiros. Porque nós não somos

muito sair, não. Acredita que ela nunca foi no cinema? Nunca levei em teatro, nada dessas coisas. E é até uma vergonha, né? Aqui é tão próximo do centro de Ouro Preto, tem muita coisa de graça e cultural, lá. Outro dia tinha “festival de palhaços”. Ah são tantas outras coisas que precisamos nos preocupar que quando eu penso: “vou levar, já nem tem mais os eventos”. Outro dia a escola até mandou um bilhete informando sobre um teatro infantil que teria aqui mesmo no distrito, seria no sábado no dia da minha folga, mas eu pensei é o único dia que tenho (risos). Mas eu acho que falta interesse mesmo, sabe? E eu acho que ela não gosta também ela “puxou a mãe”.
(**Família Níger**)

[...] Eu faço por ela o máximo que eu posso, mas... Ai, eu vou te falar a verdade mesmo, não pode mentir, né? Mas é a paciência. Tem que ter muita paciência. Tem que ter muita, né? Eu não tenho muito. Fico até com medo dela ser igual a mim em relação a escola. Sei que deveria ajudar mais. Incentivar mais na leitura e na escrita. Mas eu acabo que não faço nada disso. Meu maior medo é ela não querer estudar, sabe? Porque aqui em casa ninguém gosta de estudar. Outro dia a professora me chamou na escola pra falar que estava preocupada com a minha filha. Me disse que ela não quer fazer as atividades, que está sem foco. Já ouviu aquela expressão “filho de peixe, peixinho é?” (Risos) (**Família Lavanda**)

Como pode ser visto muitas mães relatam terem dificuldades em participar da vida escolar dos seus filhos. Como diz uma mãe, ela até tenta ajudar, “**mas as vezes é difícil. Todo dia as professoras enviam matérias novas. Não tenho muita paciência para ajudar. Tem dia que vai com as tarefas sem fazer (risos)**”. Essa mesma mãe relata que nem sempre participa da vida escolar dos filhos, que às vezes “come mosca”, mas que sempre procura a professora para conversar. Para justificar o pouco envolvimento na escolarização dos filhos as mães geralmente declaram motivos objetivos como uma rotina pesada no trabalho e de afazeres domésticos: “**eu trabalho tanto que quando eu tenho um tempo livre eu tenho que fazer isso, fazer aquilo, olhar os meninos, aí tem que lavar roupa, tem que lavar vasilha, tem que arrumar compra**”. No geral, as mães também manifestam dificuldades relativas à compra de materiais pedagógicos, como livros literários, revistas, jornais, cursos, brinquedos etc. Além disso, grande parte dessas famílias mencionam que as atividades culturais são raras ou inexistentes, e algumas mães chegam mesmo a admitir a falta de interesse em promover práticas cotidianas que poderiam contribuir significativamente para o sucesso escolar de seus filhos: “**Sabe eu acho que não tenho interesse mesmo**”, “**Mas eu acho que falta interesse mesmo, sabe?**”.

Entretanto, uma questão parece atravessar frequentemente os discursos de várias mães quando elas são levadas a refletir sobre os modos como participam da vida escolar dos filhos: o receio de que eles possam ser iguais a elas mesmas em termos escolares:

“Fico até com medo dela ser igual a mim em relação a escola [...]”; “E eu acho que ela não gosta também ela “puxou a mãe”; “Porque é aquilo “o que a gente faz os filhos acabam fazendo igual”. Esses pais parecem assim ter introjetado a ideia de que os filhos tendem a reproduzir os modelos familiares, reproduzindo de uma forma direta os comportamentos, atitudes e valores dos pais. Daí que uma mãe chega mesmo a dizer: “Já ouviu aquela expressão ‘filho de peixe, peixinho é? (risos) ” Embora esse tipo de “fatalismo familiar” tenha muito força no senso comum, e mesmo em alguns discursos pedagógicos e sociológicos, como nos adverte Lahire (1997), geralmente não há uma reprodução direta e automática, por parte da criança, das formas de agir e pensar da sua família. Cada criança encontra sua própria modalidade de comportamento e de pensamento em função das configurações mais amplas das relações de interdependência que vivencia. Nesse sentido, Romanelli (2003), nos lembra que é preciso sempre se levar em consideração que especialmente nas sociedades contemporâneas a socialização da criança não é realizada apenas pela família, mas, também e simultaneamente, pela escola, pela igreja, pela mídia e pela imensa influência exercida pelo grupo de pares.

4.2.3 A relação das famílias com a leitura e a escrita

O envolvimento familiar é um dos fatores que mais podem agir de maneira positiva ou negativa na constituição do gosto e do hábito de leitura e de escrita dos filhos. Como lembra Mata (1999, p. 66-67), “os pais podem ser importantes modelos de como e quando utilizar a linguagem escrita e, de como valorizar e tirar prazer das atividades de literacia”.

Entretanto, encontramos nas famílias com baixos índices de literacia familiar uma relação bastante negativa com as práticas de leitura e escrita.

[...] **Eu leio, mas eu leio muito pouco. Livros, essas coisas, eu leio muito pouco, raramente mesmo.** Leio mais a Bíblia mesmo. Eu não gosto de jornal, só notícia trágica, eu não gosto de ficar vendo. Vejo uma vez ou outra. Na internet eu vejo ainda algumas coisinhas assim. As notícias mais recentes, né? Para saber o que está acontecendo. Muitas coisas da escola perguntam, igual agora, esses tipos de doenças que estão vindo, né? Aí a gente fica... pesquisa um pouco para ficar mais atualizada, né? Mas eu quase não vejo jornal, essas coisas eu não vejo mais. **Não tenho quase nada de livros em casa. [...] não gosto de literatura. Tenho hábito de ler, não. Isso foi assim minha vida toda nunca gostei nem de escrever e nem de ler. (Família Eucalipto)**

[...] **Não, sou muito difícil de ler e de escrever.** Para ler, assim, livro esses negócios... muito difícil. **Sendo honesta eu nunca gostei disso.** Lembro pouco sobre o que lia na época da escola. Mas não gostava, só lia quando tinha algum trabalho de escola. **Nunca gostei de ficar lendo assim, de pegar um livro e ter aquela paixão ali de ficar lendo. Eu gosto de assistir televisão, eu não gosto de ler.** Se tem um livro ali, e eu acho ele em formato de filme, eu prefiro assistir ao filme do que ler o livro. Eu não gosto de ler, aí tem hora que eu vou e não incentivo os meus meninos né, porque pelo fato de não gostar, eu acabo não incentivando eles. Na minha casa não tinha livros. A minha mãe nunca foi de ficar lendo livro para gente, e não tinha também não, coitada, a mãe não tinha muitas condições. Era uma situação difícil assim, eram seis meninos para ela cuidar, e naquela época era tudo mais difícil, né? Então nunca fui de ter livro em casa, de historinha ou quaisquer outros livros. **(Família Gardênia)**

[...] Ah, não, eu não leio e escrevo praticamente nada. Nada. Leio pouco, e escrevo muito pouco. Costumo mandar áudio, escrevo muito errado. Para a professora é que não mando mesmo. No áudio a pessoa entende (risos). Sei lá se vai ficar rindo de mim. É isso, leio e escrevo pouco. Hoje em dia eu não tenho quase tempo nenhum. Mas antigamente eu pegava, eu lia, sabe? Ficava lá no meu quarto, eu lia um livro um pouquinho todo dia. Só que hoje em dia. Sem tempo, né? A gente acaba perdendo o interesse para as coisas, sabe? Não leio. Preciso sustentar essa família. Não sobra tempo para essas coisas. É, ou alguma coisa que for de assinar, que trazer para me assinar e eu assino. Mas se precisar escrever eu não consigo. **(Família Lavanda)**

[...] Sabe eu acho que lembro exatamente o que me marcou para não gostar de leitura. Foi uma professora, sabe? Ela estava conversando com uma outra colega de trabalho e falou assim: “é, meus alunos precisa ver, tá? São tão inteligentes, tá? Nossa eles fazem tudo, sabe? Preciso de ver agora os desenhos deles, que coisa mais linda, sabe?” Gabando os alunos dela, né? E a minha professora falou assim: “os alunos daqui, tem muitos alunos que têm dificuldade de leitura, igual essa menina aí, ó (se referindo a ela). Essa menina, nossa, ela tem a cabeça de Pitú”. Pitú é pássaro da minha infância que tinha a cabeça dura. Chorei muito de vergonha. [...] **(Família Ipê)**

[...] Menina eu tenho até vergonha de falar. Mas eu sei escrever praticamente só o meu nome. Parei de estudar eu tinha nove anos. Nunca gostei de escola. E também as condições não permitia continuar. Ah sim o meu nome eu escrevo certinho, todinho, escrevo. Mas é só isso que sei escrever. Tipo o meu endereço eu sei de cabeça, mas escrever eu não consigo. Então eu não consigo ler e nem escrever direito, essas coisas não entram na minha cabeça (risos) [...] **(Família Grevilea)**

[...] Sempre li muito pouco, igual eu te falei, lia os da escola. E na minha casa não tinha. Minha mãe só trabalhava. Ela trabalhava porque eu e meu pai vivíamos brigando. Mas ela era o pai e a mãe dentro de casa. Ela saía muito cedo para poder trabalhar e voltava só à noite. Então era nós, nós mesmo dentro de casa e meu irmão pequeno. Tinha tempo pra esse luxo não. **(Família Níger)**

Como se percebe a partir dos excertos, as mães relatam ter uma atitude bastante negativa em relação à leitura e à escrita, geralmente dizem ler e escrever pouco e não terem prazer ou paixão pela leitura. Termos como “raro”, “muito pouco”, “muito difícil”, “praticamente nada” são utilizados para descrever a frequência com que as

mães se dedicam à leitura e à escrita. Em alguns relatos fica evidente que essa relação de antagonismo em relação à leitura é antiga, fazendo parte da rotina das mães em toda a sua vida: **“Sendo honesta eu nunca gostei disso”, “Isso foi assim minha vida toda nunca gostei nem de escrever e nem de ler”**. Fica evidente que a leitura e a escrita não são coisas que, como diz uma mãe, fazem com que ela tenha “aquela paixão”. Em outro relato uma mãe diz que prefere assistir filmes e ver televisão e confessa que se não ler acaba não incentivando o filho: **“Eu não gosto de ler, aí tem hora que eu vou e não incentivo os meus meninos né, porque pelo fato de não gostar, eu acabo não incentivando eles”**.

E para justificar essa relação com a leitura e a escrita recorrem a motivos variados. Em alguns casos, atribuem essas dificuldades à própria vida familiar quando crianças: **“E na minha casa não tinha. Minha mãe só trabalhava”, “Na minha casa não tinha livros. A minha mãe nunca foi de ficar lendo livro para gente, e não tinha também não, coitada, a mãe não tinha muitas condições”**. Outros argumentam que a vida corrida e de muitas atribuições profissionais e domésticas inviabilizaria uma rotina que envolvesse hábitos de leitura e escrita: **“É isso, leio e escrevo pouco. Hoje em dia eu não tenho quase tempo nenhum”, “Preciso sustentar essa família. Não sobra tempo para essas coisas”, “É isso, leio e escrevo pouco. Hoje em dia eu não tenho quase tempo nenhum”**. Dessa forma, em que pesem as reais dificuldades cotidianas dessas famílias, elas acabam por opor os hábitos de leitura às obrigações profissionais e domésticas. Nesse caso, ou se trabalha ou se envolve em atividades de leitura, sendo impossível conciliar as duas atividades. Daí que fica fácil compreender que uma mãe ao se referir à atividade de leitura tenha nos dito que não **“Tinha tempo pra esse luxo não.”**

Algumas mães relatam ainda que suas dificuldades estão diretamente ligadas à falta de domínio da leitura e da escrita. Assim, uma mãe relata que não consegue **“ler e nem escrever direito, essas coisas não entram na minha cabeça (risos)”**. Outra explicita que para superar suas dificuldades nas interações com as pessoas pelo celular costuma “mandar áudio” ao invés de escrever: **“Costumo mandar áudio, escrevo muito errado. Para a professora é que não mando mesmo. No áudio a pessoa entende (risos). Sei lá se vai ficar rindo de mim”**. Por fim, uma mãe associa suas dificuldades com a leitura e escrita aos problemas vivenciados na escola com uma professora que a teria envergonhado na frente dos colegas ao compará-la aos colegas e expor as suas fragilidades relativas à leitura: **“E a minha professora falou assim: “os alunos daqui,**

tem muitos alunos que têm dificuldade de leitura, igual essa menina aí, ó (se referindo a ela). Essa menina, nossa, ela tem a cabeça de Pitú”. Pitú é pássaro da minha infância que tinha a cabeça dura. Chorei muito de vergonha”. Isso demonstra que a escola também pode ser uma fonte produção de condições adversas a construção do gosto pela leitura e escrita entre as crianças.

Nossos dados sugerem, portanto, a existência de uma relação entre um ambiente familiar desfavorável à leitura e à escrita e baixos índices de práticas de literacia familiar. Isso constitui um problema na medida em que, a literatura aponta evidências de que os pais tendem a atuar como modelos de comportamento linguístico, influenciando diretamente o interesse e a motivação das crianças em relação à leitura e à escrita. Ao demonstrarem o valor da leitura em suas próprias vidas, os pais estimulam a curiosidade e o desejo de explorar o mundo da linguagem escrita por parte de seus filhos (Hannon, 1998; Nutbrown, Hannon; Mogan, 2005). As interações familiares desempenham assim um papel importante na formação das preferências dos filhos, bem como no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e de escrita. Nesse sentido, podemos inferir que quanto mais os pais e outros membros da família têm experiência com a leitura e a escrita, maior a probabilidade de servirem como facilitadores no processo de aprendizagem das crianças. Isso sugere que famílias com experiências de leitura menos positivas, possivelmente associadas a níveis mais baixos de escolaridade, podem enfrentar mais desafios em apoiar e incentivar efetivamente o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de seus filhos, em comparação com famílias que desfrutam de experiências de leitura mais enriquecedoras e têm uma situação socioeconômica e cultural relativamente favorável (Pacheco e Mata, 2013).

4.2.4 As práticas de literacia familiar

Conforme já sabíamos, as famílias selecionadas apresentam uma baixíssima frequência de práticas de literacia. Isso ocorre em relação aos mais variados tipos de práticas abordadas: práticas de leitura e escrita realizadas no dia a dia, práticas de leitura e de escrita de entretenimento, práticas de leitura e de escrita de treino, práticas com leituras infantis e idas a bibliotecas, livrarias e compra de livros.

As “práticas de leitura e escrita realizadas no dia a dia” evidenciam o modo como as atividades de leitura e escrita estão integradas na gestão diária das famílias por meio, por exemplo, da construção de listas de compras, escrita de receitas, escrita

recados, leitura de contas, leitura de folheto de supermercado, outdoor, documentos e placas. Contudo, esse tipo de atividade encontra-se pouco ou quase inexistente no cotidiano dessas famílias, conforme os excertos a seguir.

[...] **Eu não escrevo nada.** Nem quando eu vou comprar no mercado. **Não, não faço. Eu só olho o que tá faltando e vou lá e compro.** É, de cabeça. Eu não escrevo, nada. Acho que devo escrever tudo errado (risos). Até acho que seria importante escrever, né? Mas eu já chego cansada e eu já tenho que fazer as coisas, aí até eu terminar de fazer tudo. A leitura e escrita não faz parte das coisas daqui de casa. Acho que tomei trauma de escola. Não sei quando foi que li um livro e nem quando escrevi alguma coisa. (**Família Kiri**).

[...] **Eu não escrevo nada no dia a dia.** Eu acho que a gente não faz porque a gente não acha que importante, mas isso pode ser importante para os filhos? Ver a gente escrevendo? É vou começar a fazer uns bilhetinhos para escrever alguma coisa com eles. (**Família Hortênsia**)

[...] Então sobre escrever o que eu costumo fazer aqui em casa com meu filho ... deixa eu pensar. Hoje? Mais listas de mercado, algum bilhete pro meu filho levar para a escola. **Não costumo escrever muito hoje, mas... Hoje não escreve essa carta mais, né? Não tenho mais carta. Então eu quase não escrevo mais nada, não.** Eu escrevo no WhatsApp, né? No WhatsApp, escrevo mensagem. Aí escrevo, mas assim, letra mesmo, cursiva, na escrita mesmo, né? Escrevo lista de compra, bilhete pra escola, sempre quando vai ter alguma coisa, a gente comunica com a escola, “olha hoje meu filho vai faltar”. Tem que comunicar. Mas a maioria é via WhatsApp. Geralmente a lista é mensal. A lista é mensal, e ele vai comigo e escreve. **Mas não é muito presente, é mais nesses casos pontuais.** (**Família Eucalipto**)

[...] Bom **as vezes escrevo um bilhete.** Eu sempre deixo na geladeira um bilhete. Deixo pra moça que fica com a minha filha. Ou um recado quando estou sem telefone para deixar para o meu esposo. E as vezes a minha filha pergunta o que está escrito. **Não tenho muito o hábito de anotar as coisas. Já anoto de cabeça mesmo. Eu já sei tudo que eu costumo comprar, que falta do mês, mas é por cabeça mesmo.** (**Família Níger**)

Eu não costumo usar a escrita em lista de compras, um bilhete em nada pra anotação. Eu não escrevo nada. Nem quando eu vou comprar. Não, não faço. **Eu só olho o que tá faltando e vou lá e compro. É, de cabeça.** Eu não escrevo, não. Acho que devo escrever tudo errado (**Família Lorena**).

Os relatos das mães são fortes e diretos ao evidenciarem que não inserem práticas de leitura e escrita em seus cotidianos: “**Eu não escrevo nada**”, “**A leitura e escrita não faz parte das coisas daqui de casa**”, “**Eu não escrevo nada no dia a dia**”, “**Então eu quase não escrevo mais nada, não**”, “**Não tenho muito o hábito de anotar as coisas**”. Uma justificativa forte que aparece para explicar a ausência de certas práticas dentro e fora da residência é o fato de que segundo as mães elas conseguiriam registrar tudo de cabeça, sem a necessidade de utilizar o recurso da escrita. A esse respeito vale a pena destacar o que diz Lahire (1997) acerca da importância do registro

escrito em atividades cotidianas das famílias como os calendários, as agendas, os bilhetes e as listas de compras. Segundo o autor, essas práticas tornariam possível uma distribuição das atividades no tempo objetivo, permitindo uma relação mais reflexiva com o tempo passado, presente e futuro nessas famílias. Tudo isso contribui para uma gestão mais racional, calculada e, por isso, menos imediata e espontânea com as atividades familiares. Tudo isso seria capaz de produzir disposições mais favoráveis à regularidade, à organização, ao planejamento, ao respeito aos horários, atitudes que serão exigidas das crianças nas escolas.

As “práticas de leitura e de escrita de entretenimento”, que dizem respeito ao modo como as atividades de leitura e escrita servem de distração e ocupação do tempo com os filhos, também são bastante raras entre as famílias.

[...] Nos nossos momentos de lazer em que brincamos. Os passeios de final de semana, andar de bicicleta. Ele gosta de pescar, ler de noite. Eu leio geralmente um versículo da bíblia, conto uma historinha bíblica. Ou se tem algum livro da escola, a gente já aproveita e já lê. Que é um horário que já tá mais tranquilo. Ele gosta de ver filme. Se deixar passa o dia todo no desenho. Se deixar, quer ficar o dia inteiro na televisão. Aí tem um horário, né? Na parte da manhã, depois que fizer a lição, já pode ver um pouco. E de tarde, na hora que chega da escola, pode ver um pouco. E vamos muito na casa dos priminhos. Lá eles brincam e atualizam as conversas (riso). (**Família Eucalipto**)

[...] Nos momentos livres brinco com eles de joguinho. São umas cartinhas de achar os dois bichinhos, uma brincadeira de jogo da memória. Passeio com eles, eles vão para casa da minha mãe brincar com os primos deles. Mas não brinco com muita frequência. Oh, é raro eu brincar com eles, vou falar a verdade, muito difícil. Tem hora que ele fica mais aqui em televisão, aí acaba que eu vou fazer minhas coisas e eu deixo. Eu brinco com ele mais esse joguinho da memória que ele tem, que ele pega as cartas, joga aí e nós vamos adivinhando, pegando uma outra e vai acertando até acabar com tudo, acertar tudo. (**Família Gardênia**)

[...] O que eu faço todos os dias com meus filhos é ver um filme de desenho ou ver um filme. Assistimos todos dias. É um momento que a gente tira para a gente, é o nosso tempo de qualidade ali do dia, tipo assim a gente vai curtir. Vamos assistir um filme. E eles gostam, eles ficam na expectativa. Mãe, que filme o que a gente vai ver hoje? Nos finais de semana como eu trabalho eles geralmente vão pra casa da minha mãe. Lá tem os primos, tios, tias. Sabe como é casa de vó, né? Sempre cheia. Mas é praticamente isso que fazemos juntos nos tempos livres. Cinema, teatro acredita que eles nunca foram? Nosso tempo curtinho. (**Família Hortênsia**)

[...] O que nos fazemos no nosso momento de lazer da família? Bom, assistimos desenhos no YouTube. Ah, ela gosta muito desse negócio agora que está vendo de Minecraft, inclusive esses joguinhos que pede para escrever, essas coisas. Ela assiste muito. Eu costumo acompanhar. É um jogo

muito legal. São os blocos tipo Lego. Vai montando e vira quase uma cidade. E são raros os passeios aqui em casa, com eu já te falei estamos sem recursos financeiros. Mas ela costuma ir brincar com as duas primas que moram aqui do lado. E é isso, somos muito caseiros, como já tinha te falado. (**Família Níger**).

Nota-se que, embora as mães relatem ter alguns momentos de diversão e entretenimento ao lado dos filhos, esses raramente constituem oportunidades de inserirem a leitura e escrita como distração e ocupação do tempo das crianças. Na maioria das vezes essas atividades cumprem uma função meramente lúdica, de diversão. Como dizem as mães esses seriam “**momentos de lazer**”, de “**brincadeira**”, um momento de “curtir”, o “**momento de lazer da família**”. Aqui vale a pena destacar a enorme relevância assumida pela televisão e outros meios para que as crianças assistam filmes ou desenhos animados, atividade que ocupa parte significativa do tempo das crianças.

[...]. Ele gosta de ver filme. Se deixar passa o dia todo no desenho. Se deixar, quer ficar o dia inteiro na televisão. Aí tem um horário, né? Na parte da manhã, depois que fizer a lição, já pode ver um pouco. E de tarde, na hora que chega da escola, pode ver um pouco. E vamos muito na casa dos priminhos. Lá eles brincam e atualizam as conversas (riso). (**Família Eucalipto**)

[...]Oh, é raro eu brincar com eles, vou falar a verdade, muito difícil. Tem hora que ele fica mais aqui em televisão, aí acaba que eu vou fazer minhas coisas e eu deixo. Eu brinco com ele mais esse joguinho da memória que ele tem, que ele pega as cartas, joga aí e nós vamos adivinhando, pegando uma outra e vai acertando até acabar com tudo, acertar tudo. (**Família Gardênia**)

Eu não tenho esse costume de ficar lendo, mais o costume mesmo, porque dificuldade não tem. Porque eu não tenho costume de pegar um livro e ficar lendo para eles, histórias... eu prefiro pegar e colocar no Youtube, porque o desenho infantil que eu quero está lá e eles vão assistir [...]. Meus filhos já não têm esse hábito de ler e nem ouvir histórias, porque eu não incentivo eles, eu não tenho esse hábito de ficar lendo livro, aí eu deixo na televisão, que estraga né, os meninos (risos). (**Família Gardênia**).

Aí acaba que eu deixo pra lá. E a gente vai deixando de lado porque eles não querem saber mais disso... O negócio dele agora são esses desenhos aí da televisão. E eu acabo deixando por que passa o tempo e eles gostam. (**Família Kiri**).

[...] O que a gente faz todo dia com eles é ver um filme de desenho ou ver um filme com eles que eles gostam. Todos os dias assistimos filmes e desenhos. É um momento que a gente tira para a gente, é o nosso tempo de qualidade ali do dia, tipo assim a gente vai curtir. Vamos assistir um filme. E eles gostam, eles ficam na expectativa. Mãe, que filme o que a gente vai ver hoje? Porque é o nosso momento. A correria do dia a dia, nosso momento de relaxar, todos juntos. Nesse momento eu dou uns abraços, faço os carinhos. Acho que é até por isso que eles gostam. Nosso momento sagrado. (**Família Hortênsia**)

[...] Todos os dias é essa bendita da televisão. Ela ajuda muito e acaba estragando, né? Mas é o nosso maior passa tempo (risos). Aqui em casa é tanto menino. Imagina seis filhos. Tanto menino. Tem dia que eu acordo. Durmo, acordo, e eles estão assistindo televisão. Até consegui uma outra TV e coloquei no outro quarto. Pra dividir um pouco. Às vezes tem conflitos entre eles, cada um quer uma coisa. Aí eu levanto, ponho todo mundo pra cama e desligo. (**Família Grevílea**).

Em que pese o fato de a televisão, os filmes e os desenhos animados cumprirem uma função lúdica e de entretenimento das famílias, e mesmo servirem de forma de integração familiar, essas atividades não parecem poder ser encaradas como sendo propriamente educativas, no sentido de práticas que fundam as relações com os filhos sob uma ação pedagógica, pois visam mesmo que indiretamente a transmissão de saberes reconhecidos pela escola (Thin, 1998).

Já as “práticas de leitura e de escrita de treino” costumam ser as mais presentes entre as famílias. Elas dizem respeito ao modo como as famílias procuram ensinar ou treinar seus filhos em relação às atividades de leitura e escrita: ensinar a escrever letras, escrever e ler palavras, escrever e ler nomes, ler palavras chamando atenção para os sons, etc.

Sempre faço as atividades da escola com ele. Porque a professora manda sempre, né? Folhas, tarefas, aí a gente refaz em casa. Igual tem dia que manda o dever, o dia que não manda, eu falo com ele, vai estudar a leitura. Vai tentar ler. Porque esse ano a professora falou que temos que pegar mais no aprendizado de leitura, né? Então, ler fluente, tem hora que ele não lê fluente não, porque tá trocando, né? Quando era tudo no alfabeto grande, ele sabia ler correto. Hoje, como tá trocando minúsculo e maiúsculo junto, ele já confunde muitas letras. Tem muitas letras e tem dificuldade ainda de reconhecê-las. **Daí eu ajudo, leio com ele e peço para escrever no caderno. Precisa treinar para saber. [...] Eu vou fazendo as tarefas de casa, eu ponho ele na cozinha perto de mim e ele vai lendo.** Ele vai falando alto pra mim. Tem hora que ele erra. **Aí eu digo: a palavra que ele não tá conseguindo ler, eu vou lá e falo com ele qual que é a letra que é.** Porque tem hora que ele troca o D com o B, o F com o T, que é mais parecido, né? A forma. Aí ele troca. Aí eu vou lá falar com ele qual que é. (**Família Eucalipto**).

[...] **Da escola eu participo.** Ajudo sempre. Quando chega com que eu não sei, o irmão mais velho tem que ajudar. Ai vezes tem coisa que ele traz e eu peço ajuda dos vizinhos. Não tem como eu ensinar pra eles tudo. Entendeu? Eu já não sei mais as coisas. Mas eu acompanho eles. Não deixo de ir lá na escola, perguntar como que estão as atividades, como que tá o comportamento. Mas isso tem de ler. E de ensinar, explicar. Passa na minha cabecinha. Passa não. Mas tudo que é relacionado a escola eu me organizo aqui. (**Família Grevílea**).

[...] **Tenho muita dificuldade com as coisas da escola. Mas chegou a tarefa eu peço meu marido para ler que ele sabe mais, né?** Eu peço ajuda a ele. **Quando ele não pode a vizinha que é minha afilhada ajuda.** E sempre que ele faz certinho eu elogio. Falei: “nossa, Filho! Aí eu fico

elogiando, sabe? Eu sempre elogio, sabe? **Cada letra que ele faz, eu falo: “nossa, mas que letra bonita, gente”. A gente fala: “meu filho, parabéns, tá lindo, tá lindo”, aí ele fica com aquele olhinho brilhando, sabe? Porque eu acho que a gente tem que fazer isso para incentivar a criança, né? Tá ali, por mais que a letrelinha tá meio tortinha, mas, “oh, tá ficando bonito, hein? ”, “Tá lindo, parabéns, meu filho, tô com muito orgulho de você”. Sempre tá incentivando, falando palavras bonitas pra criança, né? Sempre crescendo, sabendo que ele tem alguém que tá dando força, tá ajudando, né? Mesmo que eu não, né, como diz outros, né, como eu queria, né, tá ajudando mais, né, ensinando ele mais, né, mas do meu jeito. **E até eu também tô aprendendo, né, porque eu tô ajudando ele, eu tô aprendendo também.** Como eu te falei tenho poucos estudos. (**Família Ipê**).**

[...] **Ensino do meu jeito, sabe?** Assim, ele geralmente ele troca o B e o D. Porque a barriga, uma pra um lado, outra pro outro. Aí ele troca. Aí eu falo, lê de novo a palavra. Aí você tá vendo que o sentido não tá fazendo, Então essa letra não é D, é B. Aí ele percebe a diferença. É igual o T e o F. Porque é mais ou menos a mesma coisa, né? Só é curvinha. As letras são mais parecidas. Não por causa de som, mas por causa de formato. Porque ele tá trocando ainda os lados da escrita. Ele tem dificuldade é na grafia dela, na escrita dela. Porque uma pra um lado e a outra pro outro. O B pra cá e o D é pra cá. Então ele troca as duas por causa disso. E o T e o F porque o T, né? O F tem uma voltinha e o T não tem. Aí é onde ele faz essa confusão. Mas ele já reconhece a maioria das palavras. Ele já tá conseguindo ler bem. Tem hora que ele agarra muito na palavra, aí eu pronuncio pra ele repetir. Vou repetindo a palavra em voz alta. Aí ele repete. Aí ele vê onde que ele não estava conseguindo falar a palavra. Eu ajudo, o que eu não sei eu peço ajuda a minha da minha filha mais velha (**Família Ipê**)

[...] Ajudo sempre lendo. Tipo ele me pergunta, e eu vou ajudando ele. Igual uma que ele estava contando aqui, 20+5, aí eu estou assim “Filho, o número maior é na cabeça, você coloca o 20 na cabeça e conta o outro na mão. ” (risos). Fica mais fácil né, para ele aprender. E ele vai contando assim. [...] Com as palavras, quando ele não sabe eu vou ensinando ele, tem hora que eu leio para ele só o que está no enunciando, quando é para ele ler e escrever, porque agora ele está aprendendo as letras maiúsculas, ele vai juntando tudo e vai lendo. Outro dia eu estava ali na cozinha, e estava vendo ele e a minha sobrinha que estava aí, ele vai pegando aquelas letras e juntando tudo e vai lendo. Aí ele me pergunta, eu vou juntando igual ele, como ele faz, e falo: “B com A qual é? ” Peço para ele prestar atenção no som e ele faz. (**Família Gardênia**)

[...] As essas tarefas da escola a gente sempre ensinam pra ela. Às vezes quando a gente tá ensinando o dever, por exemplo, ela está aprendendo a ler agora, sabe? Então a gente, a gente não lê, a gente vai B com A, L com A, então é BALA. A gente vai soletrando as letras, tipo assim, B com A forma o que? Então ela vai formando as palavras. Tipo BALA. Às vezes, manda um textinho pra gente ler com ela, sabe, tipo. Aí você lê o texto e o dever está relacionado àquele texto. Um exemplo; O boi bebe água. Daí pergunta: Quem que bebe água? Ela responde: o boi. Ela escreve no caderno a resposta. É bem simples, bem direto. (**Família Hortênsia**)

Diferentemente com o que ocorre com as demais práticas de literacia familiar, as práticas de leitura e escrita de treino, costumam mobilizar bastante as famílias. Nota-se que aqui aparecem expressões como **“Sempre faço as atividades da escola com ele”, “Da escola eu participo”, “Ajudo sempre lendo”, “essas tarefas da escola a gente**

sempre ensinam pra ela”. A realização da tarefa apresenta-se assim como algo obrigatório, difícil, mas, ao mesmo tempo até prazerosa, o que se percebe na forma como algumas mães relatam detalhes de como auxiliam os filhos e as filhas no aprendizado das letras, na formação e junção das sílabas, na contagem de números ou na leitura de um pequeno texto. Como relata uma mãe: **“Precisa treinar para saber. [...] Eu vou fazendo as tarefas de casa, eu ponho ele na cozinha perto de mim e ele vai lendo”**. Mas, dado que a maioria não dispõe dos recursos culturais e das habilidades exigidas para o acompanhamento adequado das tarefas escolares dos filhos, não deixam de manifestar as suas dificuldades em relação ao cumprimento dessas tarefas. Daí a necessidade de recorrer ao marido, um pouco mais escolarizado, ao vizinho ou ao filho mais velho. E se algumas mães apresentam dificuldades mais acentuadas de leitura e escrita, não é de se estranhar que confessem que ajudar o filho é também uma forma de ela mesma aprender, mensagem que expressa com um misto de vergonha e sorriso: **“E até eu também tô aprendendo, né, porque eu tô ajudando ele, eu tô aprendendo também”**.

Nota-se que as práticas de treino mobilizam as famílias em função de estarem diretamente relacionadas às atividades escolares dos filhos. Elas envolvem os pais especialmente porque se relacionam a uma fase importante da trajetória escolar dos filhos: a alfabetização. Embora não se constituam como práticas espontâneas, não deixam de ser realizadas com dedicação, mesmo que exijam recursos dos quais essas famílias muitas vezes não dispõem. Na maioria dos casos, essas práticas não estão ligadas a gostos ou mobilizações espontâneas, “mas a circunstâncias incitantes, a obrigações ou a imposições leves” (Lahire, 2006, p. 27).

Como vimos no capítulo teórico dessa tese e pudemos confirmar a partir dos dados do questionário, as “práticas com leituras infantis” costumam ser bastante presentes nas famílias. Elas dizem respeito ao modo como as leituras de histórias infantis aparecem no contexto familiar: se leem livros, se contam histórias, se contam histórias antes de dormir, se contam casos familiares, etc. Contudo, isso não ocorre com muita frequência entre as famílias com baixos índices de literacia.

[...] **Na nossa casa não aparece leituras de livros, essas historinhas.** A gente vai deixando espaço para as prioridades do dia a dia e às vezes, **a gente não vê isso como prioridade para nós.** Mas pode ser uma prioridade para os filhos, né? Mas a gente vê, tem isso e não fazemos. **Não fazemos.** Um exemplo a eu sou autônoma. Ah meu salário, quem paga são os meus clientes. É, eu não posso deixar de atender um cliente para mim ler um livro

para ela. Um exemplo. Porque eu preciso do dinheiro. Não é? Um exemplo, e a falta do tempo mesmo. Já estou ficando com vergonha de não fazer muitas dessas coisas que você está me perguntando. Para te falar a verdade eu nem imaginei que isso poderia fazer parte da rotina da minha família. Ninguém nunca me perguntou sobre essas coisas. Apesar de sentir um pouco constrangida, estou achando interessante (risos). (**Família Hortênsia**)

[...] E na hora de dormir que me pede para ler um livro. Sempre na hora de dormir. **Mas tem sido muito raro ultimamente.** Porque ela pede para ler uma vez, ela quer que lê três, quatro, cinco a mesma história. Acaba que perco um pouco da paciência. (**Família Níger**).

Aqui em casa eu costumo contar história para eles. Mas como eu te falei: não sei ler. Ah, assim, a minha menina, ela ganhou um livrinho da escola, aí ela sempre pede pra mim contar a história. Na escola dela, né, onde ela estuda, ela senta, né, as professoras, então elas contam a história. Então, você acredita que por incrível que pareça os livrinhos, da Bela Adormecida, da Bela e a Fera, sabe? Eu conto, eu consigo contar, sabe, pra eles, né? Aí elas sentam... Mas conto vendo as imagens e por já ter ouvido quando criança. Eles ficam sentadinhos lá, mas eles arrumam uma mecheção, aí eu já fico nervosa, vou falar assim: “ah não, vou contar a história, mas não. Aí eles voltam a prestarem atenção eu continuo. “Vocês pediram para contar a história, mamãe tá aqui contando a história com vocês, porque vocês não prestam atenção? Aí eles ficam quietos, aí eu termino, sabe, de contar a história. **Mas é assim, né? Sempre, sempre assim, quando dá mesmo.** Tem hora que você vai me entender, né? É corrido, né? Mas eu tento. E eu sinto que estou lendo de verdade a história, mesmo não sabendo ler. (**Família Ipê**).

As histórias raro aparecer aqui, viu. Não tem dificuldade nenhuma, é o costume que a gente não tem. **Eu não tenho esse costume de ficar lendo, mais o costume mesmo, porque dificuldade não tem.** Porque eu não tenho costume de pegar um livro e ficar lendo para eles, histórias... eu prefiro pegar e colocar no Youtube, porque o desenho infantil que eu quero está lá e eles vão assistir. Igual, outro dia eu coloquei Pinóquio para o mais velho, porque ele está com uma mania de ficar mentindo, aí eu falei: “Filho vamos assistir Pinóquio, você está precisando assistir, ah lá, não pode mentir, seu nariz vai crescer” (risos). Ele vai olhando e criando as histórias dele, ele inventa. Meus filhos já não têm esse hábito de ler e nem ouvir histórias, porque eu não incentivo eles, eu não tenho esse hábito de ficar lendo livro, aí eu deixo na televisão, que estraga né, os meninos (risos) (**Família Gardênia**).

As expressões empregadas pelas mães são bastante diretas em relação a pouca presença das histórias em suas famílias: “**Na nossa casa não aparece leituras de livros, essas historinhas**”, “**Mas tem sido muito raro ultimamente**”, “**quando dá mesmo**”, “**As histórias raro aparecer aqui, viu.**”, “**Eu não tenho esse costume de ficar lendo**”, “**eu não tenho esse hábito de ficar lendo livro**”.

Dentre as razões levantadas para a ausência dessas práticas, as mães relatam “a falta de tempo” e as exigências do dia que tornariam a vida corrida. Por isso, como confessa uma mãe, a leitura de histórias deixaria de ser uma “prioridade do dia a dia”, embora ela mesma reconheça que talvez essa atividade pudesse vir a ser uma prioridade

para o seu filho. Reflexiva, essa mãe admite que não pode “deixar de atender um cliente” para ler um livro para a filha, porque precisa de dinheiro, mas acaba confessando o seu constrangimento em não fazer isso tipo de atividade com a filha: “Já estou ficando com vergonha de não fazer muitas dessas coisas que você está me perguntando”. Como dissemos, anteriormente a situação de entrevista acaba cumprindo esse papel de permitir aos pais conhecerem a relevância das práticas de literacia e se questionarem sobre como as realizam em seus cotidianos: **“Para te falar a verdade eu nem imaginei que isso poderia fazer parte da rotina da minha família. Ninguém nunca me perguntou sobre essas coisas. Apesar de sentir um pouco constrangida, estou achando interessante (risos)”**.

Curiosamente a mãe que mais relata introduzir as histórias no cotidiano dos filhos não sabe ler ou escrever. Desse modo, as histórias são inseridas em suas interações com as crianças por meio da leitura de imagens ou de lembrar que ela tem as mesmas características da época da infância. Assim fala com certo orgulho que “consegue contar” as histórias, mas que conta “vendo as imagens e por já ter ouvido quando criança”. E em que pese o fato de sequer reconhecer as letras, ao usar o suporte livro, essa mãe acaba interagindo com as crianças por meio da linguagem escrita. Como ela mesma diz: **“E eu sinto que estou lendo de verdade a história, mesmo não sabendo ler”**.

Por fim, “as idas a bibliotecas, livrarias e compra de livros” são atividades praticamente inexistentes entre as famílias com baixos índices de literacia, o que, como vimos, é bastante geral no conjunto das famílias.

A minha filha gosta muito de livros, **mas eu nunca comprei, nunca fui numa livraria**. E quando comprava eles rasgavam tudo. Daí eu falo: **não vou gastar meu dinheiro com essas bobagens, não vou mesmo**. Os únicos materiais que eu dou são os que pedem no início do ano escolar, se acabar antes até compro, mas não é algo que eu digo: “Nossa meu Deus eu preciso providenciar isso”. Preciso ser mais presente nisso, né? Porque é aquilo “o que a gente faz os filhos acabam fazendo igual” (risos). **(Família Hortênsia)**

[...] A gente compra livros. Mas na época que inicia o ano escolar. Porque aí a gente leva um pra escola e geralmente deixa uns de história em casa. A escola pede na lista escolar. Aí eles pedem um. Aí a gente geralmente não compra um só, né? Compra vários. Ou a coleção toda. Porque geralmente tem uns que tem uma coleçãozinha, né? Aí a gente compra e manda um pra escola e fica os outros pra ele. Geralmente eu compro na livraria que tem na cidade de Itabirito e às vezes na internet. São aqueles livros de historinhas, sabe? Chapeuzinho Vermelho, Três Porquinhos, essas historinhas mesmo [...] **Nós não temos costume de ir à biblioteca. Aqui não tem biblioteca pública, não. Só da escola, mesmo**. Eu já até fui na da escola, mas só as que podem pegar livros emprestados. **(Família Eucalipto)**.

[...] **Compro somente o que a escola pede na lista.** Compro em papelaria. Comprei um livrinho só, e eu vi o joguinho das historinhas, aí eu fui e comprei o joguinho, só que eu mandei um para escola e aí eu fiquei com os outros para ler pra ele. Mas são essas historinhas, Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio, essas historinhas infantis. [...] Eu ia bastante na biblioteca quando eu estudava, pra fazer trabalho de escola. Era lá de Ouro Preto também, aquela ali perto do Morro da Forca. Hoje eu não sei se tem, **porque aqui eu sei que não tem. Só a da escola.** E também hoje é tudo computador. Tudo que eu preciso eu vou no computador e pesquiso. Não usa muito biblioteca. **(Família Gardênia)**

[...] **Nunca comprei livros. Porque aqui em casa tá cheio de livros. A gente ganha de doação. Mas são livros de escola, né?** Eles acabam de estudar e os livros ficam. Também tem aqueles livros lá da escola que eles não pegam de volta. [...] Menina, eu nunca fui numa biblioteca, nem quando era criança. Na escola das crianças eu sei que tem. Eu só entrei lá um dia que teve reunião. Aí eu entrei. Mas pra mexer de livro, assim, não. Levo entrega pra ele por que eles podem pegar emprestado lá. **(Família Grevílea)**

[...] **Eu nunca na minha vida fui numa biblioteca.** Eu sei que na escola do meu filho tem, mas eu nunca entrei. Na minha escola quando era criança nunca fui. Acho que nem tinha, se tinha eu não sei, mas até onde eu estudei não tinha, não. **(Família Ipê)**

Como fica perceptível nos relatos das mães a compra de livros ou ida a bibliotecas e livrarias constitui uma atividade praticamente ausente na vida dessas famílias: **“mas eu nunca comprei”, “nunca fui numa livraria”, “Nós não temos costumes de ir a biblioteca”, “Nunca comprei livros”, “Menina, eu nunca fui numa biblioteca, nem quando era criança”, “Eu nunca na minha vida fui numa biblioteca”.** Quanto aos livros, os únicos relatos de compra dizem respeito ou a exigências escolares ou aos livros didáticos, sendo os livros literários pouco citados. Já as idas às bibliotecas e livrarias, parece ser dificultada pela ausência desses equipamentos na região de moradia das famílias, embora elas reconheçam a existência da biblioteca da escola, a qual também não frequentam. Nesse aspecto vale dizer que as pesquisas indicam que a biblioteca escolar pode se constituir como espaço fundamental para o letramento literário dos estudantes. Campos (2018), lembra que a biblioteca escolar é para a maior parte das crianças brasileiras o primeiro e talvez o único contato com o livro. Contudo, as bibliotecas escolares sofrem com problemas como desvalorização social da leitura, a escassez de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento desses espaços, a falta de infraestrutura, precariedade dos acervos, falta de bibliotecários ou de preparação adequada dos profissionais. Ao investigar os usos da biblioteca escolar no município de Ouro Preto a autora chega à conclusão de que não existe uma política de bibliotecas ou de leitura, orientada e direcionada pela

Secretaria de Educação, que estabeleça diretrizes gerais para a construção, funcionamento e organização das bibliotecas escolares. Relata assim, que do total de trinta escolas que atendem ao ensino fundamental, apenas 13 possuíam bibliotecas. Esse tipo de constatação certamente é um dos elementos que contribuem para que esse seja um equipamento cultural pouco conhecido pelas famílias com baixos índices de literacia familiar.

4.2.5 Relação das famílias com a escola dos filhos

Embora as mães tenham declarado dificuldades relacionadas às suas próprias escolarizações, costumam ser bastante positivas em relação à escola dos seus filhos. Nesse sentido, especialmente ao compararem a Escola Girassol com as escolas em que estudaram, são unânimes destacar as características importantes da escola como a abertura em relação às famílias.

[...] **Então hoje é mais fácil.** Se veio uma atividade que não sabe, uma tarefa que veio que a gente não entendeu, mando mensagem para a professora. Se ela manda a tarefa e a gente não conseguiu fazer com ela, a professora está disponível. Ela sempre atende no WhatsApp. Ela ajuda a gente fazer. Ela tira dúvidas. **Então hoje ficou muito mais fácil. Porque antes a gente não podia ligar pro professor e falar: Oh, professor, como que faz essa tarefa? Hoje a gente tem mais acesso.** Ficou bem mais fácil. (Família Lavanda)

[...] **Hoje tem muito mais acesso a escola. E eles dão mais liberdade, né?** Os próprios professores hoje querem integrarem a escola e a família, né? Então fica mais fácil. Porque muitos pais que não conseguiram fazer o dever em casa, você pode perguntar se você não conseguiu, se você não entendeu. Aí fica mais fácil. Tem esse vínculo, né? E eles põem essa disponibilidade, né? Porque tem professor que não gosta, né? Mas eu, acho que o meu filho teve, graças a Deus, nunca tive problema. **Elas ajudam assim bem.** (Família Eucalipto)

[...] **Hoje tá ótima a escola. Hoje em dia o canal de diálogo com a escola é mais direto.** Sempre que vou buscar ela na escola e eles estão lá. **Se você tiver qualquer dúvida, você pode ir lá.** Qualquer dúvida com a professora, você pode estar tirando lá na sala. Você vai todo dia buscar. **Então, hoje o acesso é muito amplo.** No tempo da gente criança não tinha essas coisas, não. Uma que o pai da gente quase nem ia na escola. Ia só mesmo na época de entregar a nota. Não tinha esse hábito de ir, levar, de buscar. Hoje a gente leva criança, a gente busca criança. Ver como que tá desenvolvendo. Hoje é bem mais perto, né, do que antes. E tem material do livro didático que a escola fornece todos os anos. Uma maravilha viu. (Família Grevílea)

[...] **Hoje o diálogo com a professora, com a escola, é bom.** A professora sempre me chama para conversar. Chamava a gente na escola, mandava bilhete, que ele não estava comportando, não queria prestar atenção. Agora, graças a Deus, não tem reclamação dele mais não. Meu filho é até que ele é inteligente para aprender, só que ele tem que prestar mais atenção. Até que eu

não tenho nada a reclamar disso não. **E a escola está sempre presente dizendo que é para eu ajudar nas tarefas de casa.** Falam o que ele tem que aprender mais, o que ele tem que prestar atenção. Aí eu pego no pé dele. **Eu tenho até o número pessoal da professora. E ela responde a gente. Melhorou muito do que na minha época de escola. (Família Kiri)**

[...] **Em relação à escola, hoje em dia o diálogo é muito mais aberto.** Olha, eu não tenho o que reclamar, não. A escola cumpri um papel muito importante. Meus filhos vão pra lá e eu sinto segurança. Sei que eles estão aprendendo e sendo respeitado. Hoje tem livros didáticos tudo de graça. Antes não tinha nada disso. **(Família Hortênsia)**

Nota-se que as mães avaliam a escola como uma instituição aberta em atender os pais e sanar as dificuldades que eles apresentam na ajuda aos filhos. Nesse sentido, as mães se utilizam de diferentes expressões como “hoje é mais fácil”, “mais acesso”, “mais liberdade”, “diálogo mais direto” e “canal de diálogo” para expressarem essa abertura da escola em relação às famílias. Quanto ao canal direto de contato com as escolas, as mães enfatizam a disponibilidade das professoras em atender os pais, disponibilizando o WhatsApp e os ajudando a compreender as tarefas escolares dos filhos. Os pais citam ainda outros pontos favoráveis à escola como a distribuição dos livros didáticos, a segurança e a proximidade da escola, o que faria da escolarização nos dias atuais algo mais “fácil” do que no tempo em que estudaram.

Vale ressaltar, porém, que talvez seja importante relativizarmos essa avaliação positiva das mães em relação à escola. Sabemos que quanto menor é a familiaridade dos sujeitos com a instituição escolar menor será a sua capacidade de avaliar e julgar o modo como essa instituição funciona (Bourdieu, 2003). Mas, não deixa de merecer destaque o fato de as famílias parecerem reconhecer os avanços da escola no estabelecimento de um maior diálogo com as famílias e com os alunos, especialmente quando estamos tratando de famílias mais fragilizadas em termos sociais e econômicos.

4.3 As famílias com altos índices de literacia familiar:

[...] Eu participo literalmente todos os dias, eu que ensino as atividades, ajudo nos deveres. Aí eu ajudo nas atividades do dia a dia, em trabalhos e reuniões, e me faço bastante presente. Então assim, eu também tenho que fazer meu papel, e eu faço todos os dias direitinho para não ter a necessidade de ninguém me cobrar, sabe? **(Família Bromélia)**

Como mencionado anteriormente, para investigarmos como as famílias se diferenciam no uso das práticas de literacia com seus filhos, selecionamos oito famílias com altos índices de literacia familiar de acordo com os dados coletados pelo

Questionário de Práticas de Literacia Familiar (QPLF). Conforme apresentado no quadro 9, essas famílias ocupam as primeiras posições em uma classificação baseada em suas pontuações no índice de literacia familiar que variou de 85 pontos (Família Bromélia) a 128 pontos (Família Cerejeira). Este critério de seleção nos permitiu analisar com mais detalhes as características e práticas de literacia dessas famílias que estão no topo da escala de literacia familiar, fornecendo elementos para compreender famílias que contribuíram para uma forte cultura de leitura e de escrita em seus contextos familiares.

Tal como nas análises realizadas anteriormente, essas famílias também apresentam uma série de características compartilhadas, que vão além do critério que utilizamos para agrupá-las nesta análise: a alta incidência de práticas de literacia nas interações com seus filhos e filhas. Ao explorar essas características adicionais, podemos obter uma compreensão mais completa e detalhada dos elementos que contribuem para o ambiente de literacia dentro dessas famílias.

Quadro 9: Famílias selecionadas para entrevista: maiores índices de literacia familiar

Ordem	Índice	Faixa Literacia	Nome da família	Raça Mãe	Raça PAI	Escolaridade Mae	Escolaridade Pai	Ocupação Mãe	Ocupação Pai	Renda Família
2	128	Alta	Família Cerejeira	Branca	Branco	Superior Completo	Médio Completo	Professora	Motorista	R\$ 4001,00 até R\$ 5000,00
3	119	Alta	Família Yuca	Indígena	Pardo	Superior Completo	Superior Completo	Empresária	Engenheiro	R\$ 3001,00 até R\$ 4000,00
4	115	Alta	Família Agapanto	Branca	Preto	Médio Completo	Médio Incompleto	Técnica em Enfermagem	Autônomo	R\$ 2001,00 até R\$ 3000,00
5	104	Alta	Família Estrelícia	Branca	Branco	Superior completo	Médio Completo	Enfermeira	Caseiro	Até R\$ 1000,00
6	102	Alta	Família Dália	Parda	Pardo	Superior Incompleto	Superior Completo	Intérprete de Libras	Engenheiro	R\$ 7501,00 até R\$ 10000,00
7	102	Alta	Família Lírio	Parda	Pardo	Médio Completo	Médio Completo	Auxiliar Administrativo	Eletricista Industrial	R\$ 2001,00 até R\$ 3000,00
8	102	Alta	Família Alecrin	Parda	Pardo	Médio Completo	Fundamental Completo	Do lar	Vendedor	R\$ 3001,00 até R\$ 4000,00
24	85	Alta	Família Bromélia	Parda	Pardo	Médio Completo	Superior Incompleto	Do lar	Desenhista	R\$ 4001,00 até R\$ 5000,00

Fonte: elaborado pela pesquisadora

4.3.1 As condições de vida das famílias: um processo inicial de ascensão socioeconômica

Em seu conjunto as famílias com altos índices de literacia familiar são compostas predominantemente por casais com idades variando entre 24 e 48 anos. Das oito famílias, em cinco pelo menos o pai e a mãe possuem ensino superior incompleto e apenas dois pais possuem escolaridade inferior ao ensino médio completo. Em geral, os pais e as mães desempenham ocupações que requerem um nível mais elevado de qualificação: professora, engenheiro, desenhista, intérprete de libras, embora sejam encontrados também eletricitista, vendedor e do lar. Essas famílias também desfrutam de uma maior renda familiar, geralmente acima de 3 mil reais⁶¹. Portanto, apresentam um perfil típico de famílias de classe popular, mas na maioria dos casos com algumas características que tangenciam as camadas médias, sugerindo um processo inicial de ascensão socioeconômica. As condições socioculturais dessas famílias certamente as colocam em uma situação bem mais favorável em comparação às famílias com baixos índices de literacia.

De maneira geral, essas famílias são compostas por pais e filhos que compartilham o mesmo lar. Entre as oito famílias estudadas, apenas uma delas é chefiada exclusivamente pela mãe. Dessas oito famílias, cinco são famílias de meninas e três famílias de meninos participantes do estudo. Em relação à autodeclaração de cor ou raça, três mães se identificaram como brancas, quatro como pardas e apenas uma como indígena. Quanto aos pais, a maioria se declarou pardos, seguida por dois que se consideraram brancos, e apenas um se identificou como preto.

Chamou-nos a atenção o número de filhos nas famílias participantes do estudo. Entre as oito famílias analisadas, cinco delas possuem apenas um filho cada, enquanto as outras três têm dois filhos. É importante destacar que esse padrão de famílias com um número reduzido de filhos pode influenciar significativamente a dinâmica familiar e as práticas de literacia adotadas, uma vez que a atenção e os recursos podem ser mais facilmente direcionados para um número menor de crianças. Conforme indicam alguns estudos, a presença de um maior número de filhos em uma família pode tornar mais desafiador para os pais oferecerem um suporte familiar adequado (Oliveira, 2016).

⁶¹ Identificamos um único caso em que a família relatou uma renda de até R\$ 1.000,00 mensais. Essa informação sobre a renda foi obtida por meio do questionário respondido pelo pai. Porém, é perceptível que a renda informada não condiz com o padrão de vida da família e sua situação de moradia. Contudo, não conseguimos ter clareza sobre o motivo pelo qual o pai forneceu uma renda tão baixa.

Em geral, as famílias expressam uma relativa satisfação e estabilidade em residir no distrito de Amarantina. Seis das oito famílias entrevistadas são naturais do distrito, enquanto duas se originam de áreas de maior porte e migraram para a região devido a oportunidades de emprego relacionadas à indústria mineradora, que é uma forte influência na cidade de Ouro Preto. Quando questionadas sobre a experiência de viver no distrito, as respostas foram unânimes ao destacar os aspectos positivos do local em termos de segurança. Relataram que o lugar é “tranquilo”, “calmo” e que “o índice de violência é muito baixo”. No entanto, elas também expressaram algumas queixas sobre a falta de atividades recreativas para as crianças, como parques ou áreas de lazer: “É um lugar agradável para se viver”. No entanto, às vezes, devido ao seu caráter de cidade do interior, sentem a falta de certas comodidades, especialmente em termos de recreação e esportes para as crianças. Para os pais haveria no distrito poucas atividades culturais que pudessem envolver as crianças e as famílias. Como relata uma mãe: “Sinto falta de espaços de lazer abertos, como uma praça bem estruturada, uma biblioteca pública [...] teatro, cinema ou galerias de exposições”. As famílias relatam um sentimento de pertencimento à comunidade e um apreço pela segurança: “aqui é tranquilo, muito tranquilo”.

Não detectamos a presença formal de parentes agregados nos lares dessas oito famílias. No entanto, embora não haja parentes residindo com essas famílias, observamos que muitos deles vivem bastante próximos, na mesma vizinhança. Notamos também que os filhos dessas famílias têm uma forte ligação com os avós, que frequentemente desempenham o papel de apoio nos momentos em que os pais estão trabalhando. Essa proximidade com os avós pode desempenhar um papel significativo na estrutura de apoio familiar e no desenvolvimento das crianças.

4.3.2 As famílias e a escolarização

Como sabemos, a diversidade cultural que cada família carrega é influenciada por seus valores, tradições e pelo nível de educação dos pais, elementos que desempenham um papel crucial na formação da identidade letrada da criança. O contexto sociocultural dos pais e especialmente a sua relação geral com a escolarização frequentemente orienta as decisões educacionais e as práticas de literacia adotadas pela família (Pacheco, 2012). Essas influências culturais e educacionais moldam o ambiente em que a criança cresce e aprende e tendem a influenciar o processo de escolarização e a relação que a criança terá

com a leitura e com a escrita. Uma considerável parte da capacidade das famílias em promover práticas de literacia com seus filhos parece estar associada à maneira como essas famílias, especialmente as mães, experimentaram três situações distintas: a) suas próprias experiências educacionais, b) sua visão em relação ao futuro dos filhos e c) seu envolvimento na vida escolar das crianças. Essas três dimensões familiares serão agora objeto de análise detalhada.

a) O processo de escolarização dos pais

A relação entre o nível de escolaridade dos pais e o desempenho acadêmico dos filhos é amplamente abordada na literatura educacional (Bourdieu; Passeron, 1972; Nogueira, 2005; Alves; Soares, 2009). O capital cultural presente nos lares, em grande medida determinado pelo grau de escolaridade dos pais, é um fator importante que influencia a forma como as crianças se relacionam com o ambiente escolar. Isso tende a promover uma maior familiaridade e adesão à cultura escolar, o que, por sua vez, contribui para o sucesso acadêmico e para a continuidade dos estudos ao longo da vida escolar. Pais com maior escolaridade geralmente têm as atitudes, ferramentas, conhecimentos e habilidades necessárias para desenvolver nos filhos as competências e comportamentos esperados no contexto escolar. De um modo geral, os pais das famílias com altos índices de literacia familiar apresentam uma relação bastante positiva com a escolarização e isso é bastante perceptível a partir dos relatos de suas próprias trajetórias escolares.

[...] Eu sempre amei a escola. Fui uma aluna boa. Sempre tive as melhores notas, as melhores da sala, o caderno sempre foi o mais bonito (risos). Era muito envolvida com meus professores. Tudo que era da escola eu estava lá presente. Lia muito. Terminei o ensino médio e engravidei. Daí tive que atrasar um pouco a entrada na faculdade. Mas já estou terminando! Vou fazer 24 anos agora. **(Família Dália)**

[...] Eu amava a escola. Eu gostava, eu sempre fui muito curiosa. Assim, a lembrança que eu tenho é de gostar da escola, não tive dificuldade na primeira infância. Curiosa sempre. Sempre gostei de sentar mais na frente, de perguntar muito, de conversar com os professores. O meu aprendizado é melhor escrevendo, então eu sempre escrevia muito para fixar as coisas. Eu preciso escrever, porque só olhar nunca foi o suficiente para mim. Tem uma coisa assim que me marcou muito na escola, na verdade é uma lembrança afetiva da escola, do cheiro. [...]. Aí quando eu lembro desse cheiro eu lembro também da escola que eu estudei, que é a escola antiga. Me deu até saudades, que lembrança boa. Fiz curso técnico no CEFET e depois eu fui fazer UFOP. **(Família Yuca)**

[...] Eu sempre fui excelente aluna. Eu detestava faltar de aula, eu só faltava se eu estivesse passando mal mesmo. Eu até chorava se faltasse sem motivos. Tinha

muito carinho com meus amigos de sala de aula e com meus professores. Oh época boa” [...] sempre tive a escola como uma instituição de respeito. (**Família Bromélia**)

[...]Eu sempre fui estudiosa, estudava muito. Adorava História, gosto até hoje de História. Português eu gosto, Matemática também, mas o que eu mais gostava era História. E envolvia muito com a escola, por isso quis ser professora. Gostava muito. Tipo assim, às vezes, quando tinha trabalho, eu pegava a frente. Então já me conhecia por causa disso. Gostava muito de ir à biblioteca ler, adorava trazer livros da escola para casa. (**Família Cerejeira**)

[...] Sempre assim tirei notas boas, mas assim minha mãe cobrava muito, sabe? Tinha que estudar, estudar, estudar sempre. E assim tinha aula de reforço também. Aula particular, né? Que eu fazia e tudo. E fui estudando, tomei uma bomba no terceiro ano. Minha mãe era professora e pediu para me darem bomba, sabe? Que eu não ia conseguir acompanhar. Depois disso, nunca mais tomei bomba. A melhor época da gente é na escola, né? Aí fui estudando, estudando, fiz faculdade e formei o ensino superior em enfermagem. Eu lia bastante, minha mãe me dava os livros da Turma da Mônica assim as historinhas eu lia muito, mas assim, pra estudar eu deitava no quarto, estudava, pegava meus livros. Quando tinha prova essas coisas, estudava e ia bem nas provas. (**Família Estrelícia**)

[...] Eu era muito aplicada, assim, gostava de estudar, assim, não sou tão inteligente, não, eu era esforçada, digamos assim. Mas era bem, sempre tive notas boas, porque eu me esforçava muito. Estudei em escola particular grande parte da minha vida. Meu pai trabalhava em uma empresa de mineração e os filhos dos funcionários tinham esses privilégios [...] A escola era muito boa. Tempos bons de estudante. Hoje me arrependo de não ter continuado a estudar, optei por trabalhar e aí foi ficando, fui ficando, não fiz o superior, né? Casei e fui trabalhar. Fiz curso técnico em patologia clínica, mas eu quero fazer o superior. E isso será logo. Meu marido já teve mais dificuldade que eu na época da escola, mas concluiu o ensino médio e curso técnico em eletrotécnica com ênfase em automação industrial. Trabalha nessa área também. Vamos os dois fazer o superior, né? {{a mãe olha para o esposo e pergunta}} (**Família Lírio**)

[...] Era bom, eu lembro, conversava demais dentro da sala de aula, mas eu aprendi. Eu ensinei meus meninos, uma técnica. O professor abriu a boca, você fecha a sua boca, independente do que ele tiver falando, você presta atenção no que que ele está falando? Escola é lugar de respeito. Para aprender, é lugar de aprender, sabe? Aprender as regras da vida, socializar, ser alguém. Eu aprendia muito. Era muito dedicada. (**Família Alecrim**)

Como se vê, os relatos evidenciam uma avaliação positiva dessas mães em relação aos seus processos de escolarização, marcados pela afetividade e pelo bom desempenho escolar: “**Eu aprendia muito**”, “**Sempre assim tirei notas boas**”, “**Era muito dedicada**”. Os sentimentos das mães em relação às suas próprias escolarizações são sempre bastante positivos: “**a escola é muito boa**”, “**Me deu até saudades, que lembrança boa**”, “**Eu detestava faltar aula, só faltava se eu estivesse passando mal mesmo**”. “**Eu até chorava se faltasse à toa**”. Isso evidencia um processo de escolarização fluido, mais harmonioso, algo bem diferente do que encontramos entre as famílias de baixa literacia. Além disso, as mães expressaram frequentemente que a escola não se limitava a uma

estrutura rígida e burocrática, sendo percebida como um espaço de afetos, proximidade com os docentes, aprendizado e desenvolvimento integral. Tudo isso denota um sentimento de acolhimento, de paixão por estudar e um vínculo saudável com a instituição escolar que certamente repercutirá na relação que essas mães terão com a escolarização de seus filhos. Ademais, os relatos são frequentemente marcados por experiências positivas com a leitura e escrita: **“O meu aprendizado ele é melhor escrevendo, então eu sempre escrevi muito para fixar as coisas”**; **“Lia muito”**. **“Gostava muito de ir biblioteca ler, adorava trazer livros da escola para casa”**; **“Eu lia bastante, minha mãe me dava os livros da Turma da Mônica assim as historinhas eu lia muito”**. Como veremos, a relação com a escrita e a leitura é certamente uma das características marcantes desses pais, o que nos ajudará a compreender as práticas de literacia que desenvolvem com os filhos.

b) As expectativas dos pais em relação ao futuro educacional dos filhos

O modo como os pais pensam a escolarização e projetam o futuro escolar e profissional dos filhos certamente pode ter influência em seus desempenhos acadêmicos. Diante disso, quais são as aspirações dos pais das famílias com altos índices de literacia familiar para seus filhos? Como as famílias se organizam em torno desses objetivos?

[...] Quero que ele seja um menino do bem, por isso que eu estou criando ele desse jeito. Hoje em dia, é mais fácil fazer uma faculdade, você consegue uma bolsa, né? Mas temos uma universidade grande na cidade: a UFOP. Na minha época de estudo não tinha isso. Então, assim, que ele consiga estudar bastante para ter a oportunidade de entrar numa faculdade e ser uma pessoa de bem. Aí eu ajudo nas atividades do dia a dia, em trabalhos e reuniões, e me faço bastante presente. Ele vai pra aula de reforço e inglês. Então, eu também tenho que fazer meu papel, e eu faço todos os dias direitinho para não ter a necessidade de ninguém me cobrar, sabe? Eu acho que a função do pai, da mãe é conviver com o filho em relação a escola. **(Família Bromélia)**

[...] Tudo de melhor, quero que ela estude, faça uma faculdade. Que consiga que isso tudo até mesmo a passar em uma federal, porque nossas condições atuais de pagar uma faculdade particular é bem complicado. Não é que eu tenho 2 meninas e eu penso assim, se eu posso pagar para uma, eu posso pagar para outra? Se eu não posso pagar fica injusto. Tipo assim, se eu fizer para uma, tenho que fazer para outra. Minha cabeça pensa assim, não é? Então eu peço, eu sempre falo com ela: “gente, estuda mesmo, presta bem atenção na aula, porque lá atrás vocês vão fazer assim. Oh, a minha mãe falou”. E somos muito presentes na vida delas. Elas têm inglês duas vezes na semana. A minha mais velha faz aula de canto. Quando tem dificuldade na escola coloco rapidamente na aula de reforço. **(Família Cerejeira)**

[...] Eu quero que ele faça faculdade, forme na área que ele quiser. Pode fazer engenharia igual ao pai se ele quiser, né? (risos). Estarei com ele. Agora que a

gente tem mais acesso a faculdade. A gente que já mora aqui, ele tem a UFOP ali, vai fazer a UFOP em nome de Jesus. E nós vamos apoiar ele no que ele quiser fazer. Aqui em casa não damos moleza não. Tem que estudar. Não fica na rua. Vai pra escola à tarde, mas de manhã faz as atividades da escola. Está fazendo aula de inglês no projeto social, não falta um dia. E vou colocar na escola de futebol lá em Itabirito. O esporte é bom, ajuda disciplinar a criança. Meu pai sempre me falou isso. **(Família Dália)**

[...] Mãe: A nossa vontade é que ele faça o superior, né filho? Se Deus quiser, tenha uma profissão. Quero que ele faça igual aos dois primos deles que já estão na faculdade, todos dois na UFOP. Um faz engenharia de minas e o outro em engenharia civil. Pai: Vamos incentivá-lo e ajudá-lo, né filho? Porque o incentivo é importante. Porque você sabe que o conteúdo sem o diploma, sem a formação, é muito mais difícil. Se a gente, como técnico, graças a Deus, as portas se abriram, imagina, com mais graduação. E a gente vai convivendo com as pessoas e vai vendo essa realidade, vai sentindo que as pessoas estão onde estão pelas oportunidades e pela formação. E isso é muito importante, e é o que a gente deseja, incentivá-lo, poder caminhar junto com ele e ter esse orgulho de ter contribuído de alguma forma para a formação dele. **(Família Lírio)**⁶²

Os excertos deixam evidente a relação positiva que os pais estabelecem com a escolarização e o futuro dos filhos. Tal como as famílias com baixos índices de literacia familiar, essas famílias também têm aspirações para os seus filhos e, dentre elas, situa-se o desejo de que sejam boas pessoas e estudem, principalmente que façam uma faculdade. Contudo, diferentemente dos pais das famílias com baixos índices de literacia, essas aspirações são acompanhadas de ações em prol dos seus objetivos. Desse modo, quando dizem que desejam que os filhos façam uma faculdade, demonstram possuir conhecimento sobre os caminhos que podem levá-los a isso, têm conhecimento acerca do mercado escolar diferenciando instituições públicas e privadas, suas localizações e principalmente explicitam o privilégio de contarem na cidade com uma universidade pública: **“Mas temos uma universidade grande na cidade: a UFOP”, “temos uma universidade grande na cidade a UFOP”, “A gente que já mora aqui, ele tem a UFOP ali, vai fazer a UFOP, em nome de Jesus”**. Mais do que isso, essas famílias desenvolvem todo um conjunto de ações no sentido de construir esse futuro para os filhos: acompanham as suas vidas escolares, colocam na aula de inglês, na escola de futebol, na aula de canto e se dizem presentes na vida dos filhos. Esses pais parecem, assim, educar seus filhos dentro de uma lógica bastante parecida com aquela a que a socióloga americana Anete Lareau, (2007), denominou em seus estudos de “um cultivo orquestrado” (*concerted cultivation*). Segundo a autora, pais de classe média buscam cultivar os talentos dos filhos através de atividades

⁶² A entrevista com a Família Lírio foi realizada com a participação do pai e da mãe juntos, sempre que possível traremos os depoimentos dos dois.

de lazer organizadas e de uma intensa racionalização de suas rotinas, já as classes trabalhadoras promoveriam uma educação que ela denominou de “crescimento natural” (*natural growth*), oferecendo as condições para que os filhos possam crescer naturalmente, mas deixando as atividades de lazer para as próprias crianças. Como nos relataram os pais de baixos índices de literacia familiar, as brincadeiras com os filhos tinham justamente essa natureza particular de não serem vistas como atividades educativas, mas como algo que distraía e divertia as crianças, especialmente permitindo aos pais realizarem as suas tarefas.

Fica nítido que essas famílias, mais do que sonhar com um futuro melhor para os filhos, buscam cimentar esse futuro, se envolvendo com as atividades dos filhos e demonstrando que caminham junto com eles nessa trajetória: **“Então assim, eu também tenho que fazer meu papel, e eu faço todos os dias direitinho” “poder caminhar junto com ele e ter esse orgulho de ter contribuído de alguma forma para a formação dele”**.

Como sabemos, a influência da família é muito forte no processo educacional dos filhos é de extrema importância, moldando as formas de aprendizado, compreensão, assimilação e tomada de decisão. Como afirmam Benetti et al. (2016, p. 798), "o que os pais fazem com os filhos em casa é muito mais importante do que qualquer outro fator aberto à influência educativa". Esse comprometimento familiar, também conhecido como suporte familiar, desempenha uma função importante no desenvolvimento emocional, na aquisição de conhecimento, na comunicação, na internalização de normas, na valorização de aspectos educacionais e nas atitudes dos indivíduos (Lahire, 1997). Tudo indica que as famílias com altos índices de literacia têm bastante consciência de que podem exercer essa influência sobre os seus filhos.

c) A participação na vida escolar dos filhos

Mas quais estratégias pedagógicas efetivamente essas famílias empregam para participar da vida escolar dos filhos? Conforme salientado por Cunha (2007), o sucesso escolar não está simplesmente relacionado à intervenção dos pais na vida educacional de seus filhos, mas sim à qualidade dessa intervenção. Ela pode variar desde um simples monitoramento disciplinar até um verdadeiro “simples controle disciplinar a um verdadeiro preceptorado” (p. 512). Com base nos relatos das famílias de altos índices de literacia, fica evidente que elas estão bastante envolvidas no processo educacional de seus filhos e que esse envolvimento se opera de uma forma bastante especial.

[...] Então em casa, a gente sempre faz as tarefas juntas. Quando tem reunião, sempre que eles me chamam eu estou presente para opinar de alguma forma e sempre conversando com a professora dela também, né? Quando a gente teve esse problema com ela não querer ir para escola, que aí foi assim, ela chorava, chegava lá na porta ela gruda no portão para não entrar, foi um drama. Então eu fiquei mais perto também, eu estava sempre conversando com o diretor, conversando com a psicopedagoga, eles me ajudaram muito. **(Família Yuca)**

[...] Eu participo literalmente todos os dias, eu que ensino as atividades, ajudo nos deveres. Eu estou na escola trabalhando, mas quando tem uma brechinha, eu vou lá e converso com a professora para saber como que ele está. Aí eu ajudo nas atividades do dia a dia, em trabalhos e reuniões, e me faço bastante presente. Então, eu também tenho que fazer meu papel, e eu faço todos os dias direitinho para não ter a necessidade de ninguém me cobrar, sabe? **(Família Bromélia)**

[...] Eu participo em tudo da vida escolar das minhas filhas. Reunião, qualquer coisa que a professora manda, estou presente, às vezes tem teatrinho, pode perguntar na escola, em tudo que fazem eu sempre estou presente. Eu adoro participar e às vezes, quando tem algum evento, alguma feira cultural, eu gosto sempre de participar, estou sempre presente. **(Família Cerejeira)**

[...] Eu tento ser muito presente, sabe? Inclusive, agora que ele saiu, ele tá muito atrasado. Muito atrasado mesmo. E a gente gostava por quê? Porque eu incentivo, eu imprimo um alfabeto ali, né? Aí toda hora eu pergunto as letrinhas, quando a gente tá lendo alguma receita, eu falo pra ele as letrinhas e ele não sabe. E eu não consigo ensinar igual a professora. Estou sempre na escola. Todos me conhecem. Como sou muito presente acabo reclamando de algumas coisas lá, (risos). Meu marido fala que eu tinha que ser professora de tanto que eu me importo com a educação do nosso filho. Mas eu sou muito presente, eu sou muito coruja, para casa eu fico em cima, ajuda a fazer, não faço pra ele, nunca fiz, só ajuda a fazer, mas eu sou presente, eu sou até chata. Ele não sai de casa sem olharmos os materiais escolares, o uniforme. E outra se a escola falou é regra. Pode, pode. Não pode, não pode. Nada disso: mãe vou hoje sem uniforme. Não tem isso. Eu falo assim: seu pai usa uniforme no trabalho se ele for sem, não entra e por que na escola você quer ir sem? **(Família Dália)**

[...] Bem presente, todos dois (eu e o pai), a gente acompanha, eles sempre estão perguntando, na escola, o professor, as atividades, a gente sempre tem aquele tempo ali para fazer as atividades além do que vem, “que é o atalho”, o dever de casa, digamos assim a gente sempre procura ter outras atividades [...] Mas a gente procura sempre estar presente, sim, na escola, nas reuniões que tem, nas atividades, igual essa semana teve a Passeata, né? A gente tinha até um compromisso mas aí a gente se dividiu falei assim: é importante? Ele vai. E importante estarmos juntos com a escola. A escola aqui é muito boa. Muita gente qualificada lá, sabe? **(Família Lírio)**

[...] Ah, eu participo levando ela para a escola. Buscando ela na escola. Acompanho as tarefas dela em casa. Das reuniões, dos deveres de casa. Eu nunca reclamei de dever de casa, sempre aperto para ajudar a fazer dever de casa, mas eu nunca reclamei que eu vejo que é importantíssimo para minha participação com a minha filha e para eu ver o que ela está fazendo na escola, porque se não for assim que a correria do dia a dia, você não participa do da vida do seu filho na escola em questão do da escrita ou do colorido, do aprendizado

do que que ele está fazendo ali não olho mesmo. Então isso aí é uma é uma forma de acordar pra vida (**Família Alecrim**)

Como pode ser visto, as famílias relatam participar bastante da vida escolar dos seus filhos. Essa participação ocorre pelo menos de duas formas: ajudando as crianças nos deveres escolares e marcando presença constante na escola. No que diz respeito a ajuda nos deveres escolares as mães revelam fazer isso com muita constância, “todos os dias”, tarefa que não parece ser realizada como uma mera obrigação, mas como algo prazeroso e descontraído: **“Eu participo literalmente todos os dias, eu que ensino as atividades, ajudo nos deveres”**; **“Eu participo literalmente todos os dias, eu que ensino as atividades, ajudo nos deveres”**; **“qualquer coisa que a professora manda, estou presente”**, **“Ele não sai de casa sem olharmos os materiais escolares”**. Assim, ao contrário do que encontramos nas famílias com baixos índices de literacia, essas atividades são realizadas sem muitas dificuldades, seja porque as mães dispõem das condições culturais que lhes permitem ajudar os filhos ou porque isso é feito de forma a não se constituir como um fardo ou mera obrigação, como ilustra bem o depoimento de uma mãe: **“Eu nunca reclamei de dever de casa, sempre aperto para ajudar a fazer dever de casa, mas eu nunca reclamei que eu vejo que é importantíssimo para minha participação com a minha filha”**. No que tange à presença das famílias na escola, os relatos são unânimes em evidenciar o interesse das mães em estar nas escolas, conversar com os professores, com o diretor, participar das festas e eventos culturais: **“sempre que eles me chamam eu estou presente para opinar de alguma forma e sempre conversando com a professora dela também”**, **“às vezes tem teatrinho, pode perguntar na escola, em tudo que fazem eu sempre estou presente”**, **“Mas a gente procura sempre estar presente, sim, na escola, nas reuniões que tem, nas atividades”**. No caso de uma mãe professora, que leciona na escola Girassol, ela diz se aproveitar dessa proximidade com as colegas docentes para efetuar um acompanhamento mais de perto sobre a vida escolar da filha: **“Eu estou na escola trabalhando, mas quando tem uma brechinha, eu vou lá e converso com a professora para saber como que ele está”**. O caso dessa mãe é bastante interessante uma vez que pesquisas sobre a escolarização dos filhos de pais professores têm detectado evidências de um “efeito” pai professor na vida escolar dos filhos, ou seja, ser pai professor tende a ser um diferencial positivo na vida escolar dos filhos. Ademais os resultados obtidos indicam que pais professores desenvolvem um “processo de “colonização” da escola, fazendo com que ela “funcione” a

favor da escolarização de seus filhos, intervindo diretamente nas instituições de ensino para prevenir e compensar as supostas consequências de uma escolarização na rede pública” (Nogueira; Nogueira, 2017, n. p.). Como relata Nogueira (2017), em seu estudo pais professores: “declaram circular pela escola nos horários de recreio (principalmente nos intervalos entre as aulas) para acompanhar de perto o clima da escola e das turmas em que os filhos se inserem” (Nogueira, 2017, p. 15).

4.3.3 A relação das famílias com a leitura e a escrita

Em “Cultura dos indivíduos”, Lahire (2006), chama a atenção para o fato de que os sociólogos geralmente as crenças mais fracas ou gostos mitigados não costumam reter o interesse dos sociólogos. Contudo, o autor destaca que os sociólogos deveriam ser lembrados, no entanto, para não dar ao leitor a impressão de um mundo de militantes, de apaixonados e de convictos com opiniões, gostos e preferências sempre claramente definidos (Lahire, 2006, p.26). Desse modo, as famílias com alto índice de literacia familiar não constituem necessariamente aquilo que poderíamos chamar de “militantes da leitura e da escrita”. Como vimos em suas entrevistas, nem todos os pais relatam ser leitores assíduos e convictos. Mas na maioria dos casos a leitura aparece como algo positivo e que traz boas lembranças da escola e da infância.

Eu tinha uma professora que era do sul e ela me incentivava muito principalmente essa questão da leitura, que eu era mais preguiçosa. Uma vez ela me incentivou a fazer um concurso de redação na cidade de Itabirito - MG, que eu estudava lá e eu ficamos em primeiro lugar na escola, ganhei até um diploma de honra ao mérito. Fiquei em primeiro lugar! Foi bem legal. Como eu fui a primeiro lugar, eu fui convidada para participar de um Poteu, alguma coisa assim, para os homenageados. Sabe? Foram várias homenagens que teve. E eu fui convidada, participei, lembrando agora, foi bem legal. Foi um fato que me marcou. Na época eu tinha guardado até a redação, agora eu não lembro onde que está. Mas eu fui homenageada, saiu até no jornalzinho de Itabirito, na época era o Grito, né? Minha foto com a redação saiu, foi bem legal. [...] Então, eu tinha a prática de ler muitos livros. Li Dom Casmurro, aqueles livros lá do Cacique, nem lembro, mas tanto tempo. Não, lembro era muitos livros. Agora não estou lembrando nada. Deixa eu lembrar o nome do autor que talvez eu lembre. Até o Pequeno Príncipe já li, esses da literatura clássica, gente, como que é o nome lá? Eu lembro que os livros eram verdes atrás do Vagalume, que era atrás, tinha um monte. Eu já li aquela rede? Já li a coleção de Vagalume, que era da nossa época. Todos eu acho que eu li na época. A gente fazia teatro em cima dos livros, foram vários mesmo, eu li muito livro de literatura, acho que é por isso que eu não lia por gostar, eu lia porque eu tinha que ler, eu acho que eu fiquei com esse trauma disso, não sei, não é né, que hoje a gente sabe que não é, mas, sabe aquela coisa de ter que ler por obrigação, que você tinha que ler que você tinha que fazer um resumo, ou então você tinha que fazer um teatro em

cima daquilo. E aí eu ficava quase que o mês inteiro por conta de ficar lendo livro. Leio pouco hoje. Mais leitura do dia a dia. **(Família Lírio)**.

Eu me considero uma leitora bem variada. Eu sou professora de ioga, então eu leio muita coisa na área de ioga. Gosto de ler sobre desenvolvimento pessoal, mentalidade, educação financeira, espiritualidade. Gosto de romance também, e o que eu mais tenho lido ultimamente é sobre desenvolvimento pessoal. Hoje eu quase não leio livros literários pra mim. Na minha infância eu lembro de ter lido aqueles clássicos, Machado de Assis... tem até alguns aqui ainda, aqui em casa. Mas não segui muito para esse lado não. Ah eu lembro de “A moreninha”, “Senhora”, estou lembrando desses agora. Eu li muito livro espírita também, na adolescência. É uma fase que eu fiquei interessada. Aí eu li “Violetas na janela”, “Esmeralda”, era mais romance assim, né? Eu gosto de escrever, eu gosto de escrever meus sonhos, acordo de manhã e gosto de escrever o que eu sonhei. Quando eu estou muito angustiada também, eu gosto de escrever. E aí às vezes vem algumas inspirações assim, tipo o livro que eu li para escrever o livrinho para minha filha. E tem também um texto sobre cultura indígena que eu estou pensando em publicar. E nessa de escrever um livro infantil, fui buscar livros infantis para ler e conhecer o universo infantil. Temos muitos livros infantis em casa agora. Olha o Obax e o Pedro- vira-porco espinho. Minha filha ama. **(Família Yuca)**

[...] Lia muito na infância. Lia, estava até lembrando na biblioteca esses dias que tinha um livro que eu pegava quase toda semana, que era aquela Bonequinha preta. Tinha um livro da bonequinha preta e eu adorava a história dela. E já chegou a época de o livro estar todo meio rasgado, sabe? E aí, na época, a bibliotecária falava assim: “não, não leva ele não. Ele está muito rasgado, você nem vai conseguir ler”. Ela falava assim: “não, tia, eu vou ler, porque eu já sei a história de có. Eu só quero ver as imagens, sabe? ”. Então li, e eu lia bastante. Chapeuzinho vermelho, eu lia muito. O Pequeno Príncipe cheguei a ler também. E aí tinha um que eu não lembro, mas tinha uns desenhos muito bonitos, e uns detalhes, sabe? E aí a vontade às vezes nem era a leitura em si, era de ficar vendo os desenhos. Hoje as minhas leituras não são de literatura. São livros mais teóricos e os didáticos. Mas leio os que as crianças trazem da escola. O meu mais velho pode trazer todas as quintas e acabo que leio com eles. E como eu estou na escola as vezes passo na biblioteca e pego livros, escolho pra eles. **(Família Bromélia)**

[...] Eu leio jornal local e leio história de Ouro Preto, tipo sobre os casarões, sobre Museu da Inconfidência Mineira. Eu tenho muita curiosidade com isso, o que é uma casa bandeirista? Esse tipo de leitura é que eu gosto. E gosto de ler muito também sobre cidades. Sobre as cidades brasileira. Ontem no caso que eu estava olhando sobre Pernambuco, por exemplo qual é a agricultura de Pernambuco? O que é que se produz em Pernambuco? Porque é isso, porque é aquilo e quais as praias são de Pernambuco? Essas coisas assim. **(Família Alecrim)**

Minha relação com a leitura é longa. Tive muita influência da minha avó. E minha avó ensinou a gente a gostar de Paulo Coelho. Eu não gostava muito não, porque era um estranho que eu não entendia. Só que a gente tinha que ler (risos). Minha avó tem coleção de livros toda dele. Lia, muito na minha infância. Quando eu tinha mais contato com meu pai, ele não sabia ler e eu lia para ele. Perdi meu pai em 2018. Ne? Aí eu lia muito para ele, aí ele comprava livrinhos para mim. O primeiro livro que eu li foi “ O Rei do ABC”, o livro mais fofo do

mundo. E eu lia bastante, sempre gostei de ler. Eu sou muito criativa, fiz Programa de biblioteca e leituras - jovens leitores, lá em Contagem. Jovens Leitores era um projeto que a Prefeitura de Contagem tinha para realmente instigar os jovens a ser escritores basicamente, criar histórias, ficar bem viajado da cabeça e eu somos muitos viajados, então eu consigo fazer história com qualquer coisa. Eu escrevo poemas, escrevo muito. E sou essa mãe maluca que ajuda muito o filho como já te falei. (**Família Dália**).

Nas famílias Lírio, Yuca, Bromélia, Alecrim e Dália a leitura aparece como algo relativamente importante. Todas as mães dizem ler, embora a literatura não seja central para todas elas. A mãe da família Lírio embora não gostasse de estudar tinha uma relação muito forte com a escola e a professora de Português. Chegou a ganhar um concurso de redação. Relata que lia muitos livros de literatura na época da escola e chega mesmo a citar os nomes desses livros: **“Até o Pequeno Príncipe já li, esses da literatura clássica”**. Confessa que a rotina de leitura de literatura na escola era tão intensa que teria criado antipatia em relação a ela e que atualmente leria pouco: **“Leio pouco hoje. Mais leitura do dia a dia”**. De fato, como constatamos a mãe parece se dedicar mais a leituras cotidianas, especialmente aquelas que envolvem situações do dia a dia com os filhos. Já a mãe da família Yuca, se considera uma leitora bem variada: “Eu me considero uma leitora bem variada”. Gosta de ler sobre desenvolvimento pessoal, mentalidade, educação financeira, espiritualidade. Suas memórias do tempo de escola são positivas e envolve a leitura de vários livros literários cujos nomes ela faz questão de citar. A mãe também diz ter o hábito de escrever e recentemente publicou um livro infantil. Quanto à mãe da família, Bromélia diz que lia muito no tempo da escola. Também relata memórias positivas do tempo da escola e das leituras que fazia de livros literários. Ela também cita vários nomes de livros. Contudo, diz que atualmente lê pouca literatura se dedicando mais aos livros **“que as crianças trazem da escola”**. A mãe da família Alecrim também diz gostar muito de ler, mas confessa que a literatura não constitui a sua preferência: Eu leio jornal local e leio história de Ouro Preto, tipo sobre os casarões, sobre Museu da Inconfidência Mineira. Já a mãe da família Dália diz que sua relação com a leitura seria longa: **“Minha relação com a leitura é longa”**. Ela relata a forte influência de sua avó e de seu pai (que não sabia ler) na sua formação leitora e disse até mesmo já ter participado de um projeto de leitura na cidade de Contagem-MG. Além disso, a mãe tem o hábito de escrever poemas: **“Eu escrevo poemas, escrevo muito. E sou essa mãe maluca que ajuda muito o filho como já te falei”**.

Já as mães das famílias Cerejeira, Agapanto e Estrelícia apresentaram uma relação de menor intimidade com a leitura e a escrita.

Gosto de literatura mais ou menos. Lia mais na época da escola. Quando eu estudava em Amarantina tinha biblioteca, gostava muito de pegar ali para ler.) Livro que me marcou foi Dom Casmurro. Achava gostoso ler. Era gostoso a professora mandava a gente escolher os livros que ela trazia para a sala e ela mandava elaborar um trabalho sobre esses livros. Tinha Dom Casmurro, Basílio e tinha um outro que eu não me lembro. [...] Mas eu gosto de revista e adoro jornal. **(Família Cerejeira)**

Em casa a minha mãe sempre incentivou assim, que a mamãe sempre gostou de ler, até hoje ela lê muito, seja revista, jornais, essas coisas, e livros, toda a vida ela gostou de livros, histórias, biografia de pessoas, de santos, essas coisas E aí eu fui incentivado dessa forma. Hoje eu tento ler, eu não consigo, eu ganho alguns livros, alguns eu começo e não consigo terminá-los. Tem alguns que estão lá com a marcação, mas não terminei. Faço essas leituras que eu já partilhei, mas além disso eu não estou conseguindo. Mas, na medida do possível, tem que se organizar para fazer. É sempre bom, leitura é importantíssimo. As leituras agora estão sendo tudo infantil. O que a gente mais faz são os livrinhos infantis, as revistinhas infantis. **(Família Agapanto)**.

A mãe da família Cerejeira diz gostar mais ou menos de literatura e que lia mais na época da escola. Durante a entrevista falou pouco sobre os seus hábitos e gosto pela leitura, mas como descrito no excerto acima, também tem uma memória afetiva em relação a leitura na época da escola e diz gostar de ler revista e jornal: “**Mas eu gosto de revista e adoro jornal**”. Já a mãe da família Agapanto, embora relate os incentivos que sempre recebeu da mãe em relação à leitura e à escrita, confessa grande dificuldade em realizar leituras na atualidade. Porém, diz que, dentro do possível, tem se dedicado a inserir a literatura infantil como uma prática da família. Por fim, em relação a mãe da família Estrelícia, não foi possível identificar bem a partir da entrevista o tipo de relação que ela mantinha com a leitura e a escrita. Contudo, diferentemente das outras mães, suas memórias de leitura nos tempos da escola não são tão positivas. Confessa que lia pouca literatura e que não gostava muito: “**Não lia muito literatura, não, não gostava muito**”.

4.3.4 As práticas de literacia familiar

As entrevistas realizadas com as famílias confirmam a presença marcante de práticas de literacia nas interações com seus filhos.

No que tange às “práticas de leitura e escrita realizadas no dia a dia”, os relatos das mães são unânimes em evidenciar o modo como as atividades de leitura e escrita estão integradas na gestão diária dessas famílias.

[...] Então, lista de compras por exemplo, eu faço na parede ali, ó (mostra a parede). Está vendo que está escrito ali? Eu faço no azulejo, e aí aquilo ali é um negócio que chama atenção dela e ela adora. Às vezes ela pega e fala assim: “ô mãe, a lista está muito grande, está na hora da gente ir ao supermercado comprar”. Às vezes ela pega a caneta e faz de conta que ela está escrevendo e fica rabiscando a parede ali também. Então aquilo ali ela curte fazer. Na geladeira ali também eu coloco o calendário, aí ela vem e me pergunta: “que dia que é hoje, mãe?”. Aí eu mostro para ela também ali. Aqui eu tenho esse quadro que eu coloquei para ela brincar né? E esses dias ela estava com a minha mãe aqui, brincando que ela era professora, e aí ela ficou escrevendo os números, as letras, as coisas que ela consegue escrever. Agora eu tenho essa bula, é uma coisa que a gente não tem o costume de ler, não. Agora, caixa de brinquedo, por exemplo, né? A gente compra um joguinho para ela, aí ela fica me perguntando ali, o que que está escrito. Quando a gente compra cereal também, às vezes vem uns joguinhos, umas brincadeiras ali na caixa de cereal... então na embalagem dos produtos que eu compro ela fica observando e me pergunta o que tem nele, nesse sentido ela interage. (**Família Yuca**)

[...] Todos os dias, agora mais né? Porque descobriu que ao juntar as letrinhas ele consegue sair lendo de tudo. Consegue imaginar, né? Até rótulos tenho essa mania de ler. [...] No caso, quando tem bilhete de escola, eles me mostram o bilhete, para assinar e mostrar que eu li. E ele acaba me perguntando alguma coisa, o que aconteceu? Alguma coisa assim do tipo. Rótulos posso ler? Daí vai pela casa lendo (pasta de dente, shampoo, pode de manteiga) essas coisas. Ele sempre quer saber o que estou anotando ou escrevendo. Agora ele está aprendendo a ler quer ler de tudo. Outro dia comprei uma caixa de leite diferente e falou: mamãe esse leite tem outro nome? Tudo ele que saber. Escrevo bilhete e deixo na geladeira para meu marido tem hora que ele quer copiar. (Risos) (**Família Bromélia**)

[...] Uma dessas coisas daqui que eu te falei. Então, a lista de compra é ele que me ajuda, porque ele percebe muitas coisas aqui a casa, sabe? Aí tá até nesse caderninho aí, minha letra é muito feia, senão eu não te mostraria, né? Mas aí eu pego, eu pego e falo pra ele assim, o que que tá faltando? E ele vai lá, a gente vai no banheiro, olha, tá faltando shampoo, tá faltando pasta de dente, e papel higiênico. Ele me ajuda. Às vezes, no começo do mês acaba uma coisa, eu falo assim, no mês que vem você lembra. E ele lembra. E placa, sempre que tem letra de caixa alta, né, porque ele ainda não sabe ler. Eu pergunto pra ele as letrinhas, a gente sempre lê. Nos passeios ele lê as placas, o outdoor. Igual o McDonald's, a gente já vê o M lá, olha, filho! Mas receita ele faz comigo, já sabe fazer os bolinhos dele, eu lembro das receitas mesmo. Às vezes eu falo assim, ó, aqui tá escrito? Quantos que tem aqui? Aí ele olha a quantidade, entendeu? Os números são mais fáceis dele guardar na cabeça. (**Família Dália**)

[...] Temos muitas situações de escritas e leituras juntos. Essa fase de alfabetização. Eles querem ler tudo (risos). Às vezes estou no meio de uma ligação e fica: mamãe, mamãe, me ajuda a ler? (risos). [...] Vou dar um exemplo: receita, ele adora receita a gente vai fazendo, ele lê os ingredientes, às vezes eu que vou lendo pra ele, mas geralmente ele vai lendo e a mamãe vai fazendo. É, geralmente já tá escrita, né? A gente vai pegando caderno velho, antigo, de receita e a gente vai lendo. Agora a gente até decorou, né? Mas com a minha mãe

que ele faz mais, porque minha mãe é cozinheira, né? Aí com a minha mãe ele fazia mais receita. O meu é o bolo de fubá da minha vovó. Você ama o bolo de fubá da vovó? Né filho? Mas a gente vê mesmo, ele mesmo já pega. Porque como a gente sempre lia, agora ele mesmo pega. Outro dia eu não queria que ele comesse ketchup. Aí estava na geladeira, aí eu falei assim, não, não pode comer esse ketchup, porque já tá vencido Ele foi lá, procurou e achou a data, não tá, mamãe, é aquela data de validade, ainda vai vencer em 2024. Ele achou ele comprovou que não estava vencido, não dava para enganá-lo mais (risos). Ele tá tomando a vitamina C, ele já leu o rótulo dela todo da vitamina C. **(Família Lírio)**

[...] Ela lê tudo. Alice já está viciada nisso. Ela faz compra comigo no supermercado todo mês. Ela já pega, se ela pega essa bala aqui, “mãe, olha se está vencido, está vencido?” Ela ouviu a gente falar e de vez quando ela pega bala. Eu falo, “Ô, filha, me dá esse pacotinho aqui, deixa eu olhar se está na validade”. Aí, porque estava vencido eu falei tem jogar fora. É igual essa semana, a minha filha veio aqui, aí ela estava explicando para nós que ela está fazendo Engenharia de Alimentos, ela explica mostra a porcentagem de açúcar, porcentagem de gorduras. Daí ela quer ver tudo e ficar lendo. [...] Vendemos frutas e legumes na feira e ela ajuda o irmão dela a amarrar legumes e as frutas. Ela sabe o nome da maioria das frutas. Conhece dinheiro. Tem dia que nos ajuda colocar os preços nas embalagens. Essa menina participa de tudo. **(Família Agapanto)**

Os relatos das mães evidenciaram que inserem práticas de leitura e escrita em seus cotidianos. Uma explicação comum para a presença dessas práticas no lar é o fato de as crianças estarem em fase de alfabetização e estarem profundamente imersas no mundo da leitura e da escrita. Segundo uma mãe, essas práticas surgem **"Todos os dias, agora ainda mais né? Porque descobriu que ao juntar as letrinhas ele consegue sair lendo de tudo"**.

Conforme lembra Saracho (1999) as práticas de leitura e escrita do dia a dia englobam uma ampla gama de situações de leitura de textos mais informativos e funcionais⁶³. Como vimos, as mães parecem ter plena consciência de que a leitura e a escrita estão presentes nas pequenas atividades de rotina do dia a dia, e aproveitam isso para estimular os filhos a se envolverem nelas. Essa variedade é fundamental para fomentar a literacia familiar, proporcionando à criança oportunidades de desenvolver diversas habilidades de leitura e compreensão do texto. Durante as entrevistas era comum que as mães buscassem comprovar os seus relatos, como se a pesquisadora pudesse

⁶³ Textos funcionais são aqueles que têm um propósito específico e são utilizados para realizar uma tarefa prática, como preencher um formulário, ler instruções, seguir receitas, consultar um manual de instruções, entre outros. Eles são caracterizados por sua utilidade imediata e pela clareza na comunicação de informações necessárias para executar uma determinada ação ou alcançar um objetivo prático. Exemplos comuns de textos funcionais incluem avisos, bulas de remédio, guias de usuário, cardápios, entre outros. Esses textos são importantes para o dia a dia das pessoas, pois fornecem orientações e informações essenciais para realizar atividades cotidianas.

desconfiar do caráter contumaz e entusiasmado com que essas práticas eram inseridas em suas rotinas. Daí a insistência das mães em mostrar para a pesquisadora o que faziam nas paredes, nos cadernos ou agendas. Durante a realização das entrevistas registramos por meio de fotografias vários dos objetos ou aspectos das casas das famílias que revelavam esse uso intenso da leitura e da escrita nas interações cotidianas com os filhos, entretanto por questões éticas optamos não utilizar essas fotos uma vez que pelo fato de o distrito ser muito pequeno o risco de se poder identificar as famílias seria bastante ampliado.

Já as “práticas de leitura e de escrita de entretenimento”, também foram relatadas como bastante presentes entre as famílias. Elas dizem respeito ao modo como as atividades de leitura e escrita servem de distração e ocupação do tempo com os filhos.

[...] Ela gosta muito de fazer palavrinha cruzada. Esses caderninhos que a gente compra no supermercado assim, que é revistinha, né? Ela gosta brincar com palavras cruzada. Aí ela faz a palavra cruzada e completa as letras. Tem também aquele de memória, ela adora o jogo de memória. Aí quando eu compro alguma coisa que dá para recortar e tem joguinho, geralmente coisa de criança tem, embalagem de shampoo... tem uma que ela adora, super simples que é um jogo de memória. Eu recortei esse joguinho e coloquei dentro de uma daquela capsulazinha de kinder ovo, virou um joguinho que ela leva para todos os lugares, assim, ela adora. Recortei e botei ele dentro, é pequenininho e ela ama. Tem um jogo da velha também, que a minha mãe deu para ela ele e é de feltro. Vem dentro de uma sacolinha pequenininha e ela leva para todos os lugares. Nesse sentido que ela gosta. **(Família Yuca)**

[...] Tem bastante palavra cruzada. Meu marido compra nessas bancas próximo ao trabalho. Temos brincado com Bingo. O meu filho estava com dificuldade de números, né? Aí eu tirei o Bingo do 1 até o 20, tirei o resto dos números e a gente foi jogando bingo até ele aprender mais os números. E adiantou, ajudou bastante. Na verdade ajudou muito, né? Porque ele aprendeu pelo menos o 1 ao 20 e agora ele consegue juntar as letrinhas. E de jogo educativo, que temos aqui em casa... De equilíbrio. A gente tem bastante jogo de equilíbrio. De colocar a cadeira em cima da outra para ver quem empilha mais alto. Aí tem que ter uma coordenação motora danada, né? Eu sempre perco, é sempre eu que derrubo. Eu não tenho coordenação, mas ele coloca sempre o equilíbrio. Mas é isso. Mas o bingo é o que a gente mais viu que deu resultado pra ele. **(Família Dália)**

[...] É que tem uma revista que meu marido comprou que ela é cheia de cruzadinha. A revista é toda só de cruzadinha, e no começo estava muito fácil. Mas depois começou a aparecer a palavra que a gente nunca viu. Aí a gente estressou. A gente escuta música, a gente adora escutar música. Ele gosta de rock internacional. Eu tenho que ficar lendo a letra em português. Fazemos essas coisas. Ah, ele gosta de brincar com uns cubos que você monta como se fosse um prédio, e aí você vai tirando a peça, sabe? E o prédio de quem cair perde. A gente adora brincar de UNO, e aí quando junta todo mundo, meu irmão também brinca com eles. Compramos um jogo agora de adivinhação. Muito legal. Eles também gostam de videogame, e as vezes eu jogo com eles. Aqui em casa quase não assistimos televisão. Isso estraga as crianças (risos). **(Família Bromélia)**

[...] Mas, mesmo é a leitura, as histórias, tanto livros quanto os livros da arte, né? Ele gosta muito de brincadeira mesmo, normal de criança, assim. Então, aí a gente lê em voz alta os livros. Até costuma mudar o tom de voz, o pai é ótimo pra isso. Ele consegue mudar, fazer personagens, muda o tom de voz. Então a gente percebe que ele presta mais atenção. E, como você falou, agora das inventadas, ele mesmo dá o tema, igual outro dia ele me pediu para contar a história do, como é que chama? O gigante do pé de chulé. Aí a gente vai inventando a história do gigante do pé de chulé, né? **(Família Lírio)**

. A gente brincava de cores de carro, por exemplo, eu vou ficar com amarela, você com azul, outro com verde, aí vai contando, né? Aí, tipo, assim, passou um carro branco ponto pra mim. Passou o verde, um ponto pra você. Aí, quem fizesse 10 carros, primeiro ganhava. Essas bobearas que dá para distrair uma estrada de viagem, né? Essas coisas assim dão para fazer com o que está passando no trânsito. Aí a gente faz isso também. Sempre que está viajando. **(Família Alecrim)**

Nota-se que, no caso de algumas mães, as práticas de entretenimento constituem verdadeiras oportunidades de inserirem diversos aprendizados em suas relações com os filhos. Essas atividades cumprem uma função lúdica, de diversão, mas especialmente pedagógica. Mesmo as brincadeiras mais improváveis assumem uma intencionalidade educativa subjacente como no caso relatado pela mãe sobre o empilhamento de cadeiras que ela diz servir para ajudar na coordenação motora da criança. Essas práticas não apenas proporcionam momentos de lazer, mas auxiliam no desenvolvimento intelectual da criança, aprimorando habilidades cognitivas, promovendo a criatividade e a apreciação de narrativas (Mata e Pacheco, 2009). Contudo, essa espécie de “militância” em torno do caráter educativo das brincadeiras não pode ser detectada em todas as famílias, em algumas delas, as brincadeiras e jogos, embora muito presentes, cumprem uma função menos pedagógica, servindo para distrair, divertir e unir a família. Daí que essas famílias relatam que passeiam em parques, fazem piqueniques, brincam de bola, esconde-esconde e andam de bicicleta. Porém, duas diferenças em relação às famílias com baixa literacia foram encontradas no que tange ao entretenimento das crianças: a) a televisão e os filmes não assumiram um grande protagonismo, uma vez que as práticas encontradas foram bastante diversas; b) envolvendo as crianças foram detectadas: as práticas raramente foram relatadas como se tivessem apenas o intuito de distrair as crianças enquanto os pais realizavam as atividades de suas rotinas.

Como vimos, as “práticas de leitura e de escrita de treino” costumam ser as mais presentes entre as famílias, mesmo as com baixos índices de literacia. Elas dizem respeito

ao modo como as famílias procuram ensinar ou treinar seus filhos em relação às atividades de leitura e escrita.

[...]Aí pega atividade, coloco para ela, tem uma mesinha aqui que é onde ela senta para fazer atividade, e aí eu leio para ela o que precisa ser feito e deixo ela fazer. Aí ela escreve lá o que ela entende, eu nunca falo para ela o que é a resposta, eu deixo ela fazer da forma como ela entende e interpreta. Tem aquela música da Xuxa, né? Que é o clássico, “A de amor, B de baixinho...” aí ela adora, ela começa a cantar e vai lembrando também. Tem aquela outra música também “ABCDEFGG” aí às vezes ela vai cantando e lembra também da letra. Mas eu acho que mais é a associação visual mesmo, sabe? Então eu acho que a forma que ela mais fixa, é visual. Então ela lembra da letra e do animal que faz referência, ou de alguma coisa que faz referência. E aí eu vou falando para ela, **(Família Yuca)**

Isso, muitas atividades. Eu fazia um dia português, no outro dia era matemática. Depois eu deixava um dia para descansar, e no outro dia fazia isso de novo. Então eles faziam atividades na segunda-feira e terça-feira, e na quarta-feira eu deixava eles descansar. E aí na quinta-feira e na sexta-feira eles faziam atividade novamente. Ensinei o alfabeto, sílabas e palavras. Ele já sabe escrever o nome todo. Fiz uma ficha para ele fazer cópia. E foi assim que ajudei meus filhos na pandemia. E continuo. Chega os deveres escolares chegam e precisam ser feitos. A escola mandava uns vídeos e eu tive me virar. Hoje já chega os deveres escolares ele já consegue fazer alguns sozinho. Mas sempre supervisiona. **(Família Agapanto)**

[...] Antes de ler, eu pergunto para ele como é o dever. Porque quando a professora passa a atividade para casa, ela lê o dever com os meninos antes de mandar para casa. Aí ele me explica mais ou menos como que seria a atividade, e aí eu começo a ler o enunciado do dever junto com ele, palavra por palavra, sabe? Junto com ele. E às vezes, ele até fala: “mamãe, nem precisa porque eu já até sei o que é”. Eu falo com ele que vou ler assim mesmo, porque às vezes a gente erra porque não leu, né? E aí ele lê comigo todos os dias direitinho. Tipo assim, outro dia tinha a palavra “subtração”, e ele não sabia falar. Aí ele chegou e disse que aquela era a atividade do dia, e que tinha essa palavrinha que ele não sabia falar. Aí eu falei para ele falar junto comigo, cada sílaba da palavra. **(Família Bromélia)**

[...] Só mesmo para ajudar elas fazerem a tarefa, porque às vezes tem produção de texto, eu a ajudo. Tipo assim, na pontuação ou nas palavrinhas, ela troca algumas, né? Tipo assim, as vezes já fica com dúvida que se é com “C” ou “Ç”. Eu costumo escrever para ela o errado e o certo. Então, às vezes, eu falo qual ela acha que está correto. [...] Eu estou ajudando a ela. Ela ainda não sabe ler. Ainda fica juntando tipo assim: “B” com O: BO. E com L e com A: BOLA. Aí eu fico fazendo assim, palavras mais fáceis assim, sofá, cama, mesa, aí escrevo num papel de ofício. Digo: não ouvi, escrevo a palavra e ela vai escrevendo em baixo. Aí eu vou falando: lê para mim, vê se você consegue juntar as palavrinhas. É dessa maneira que eu consigo. **(Família Cerejeira)**

[...] Ajuda ele desde pequeno, né? Principalmente no período da pandemia, onde tinha os exercícios que vinham da creche e a gente incentivava a escrita dele, a leitura, porque a gente lendo pra ele pra que ele já ia assimilando assim, né? E por isso que talvez essa facilidade dele de escrever, de compreender e nisso reflete no comunicar dele, né? Que ele conversa muito, expressa muito.

Percebendo, porque ele escreve a palavra benção. Antes a gente ia naquele método antigo, né? Até na última reunião, a professora falou que agora mais é pelo som, que é o desenvolvimento agora, não é aquele B com A, BA, ele me envolve mais, agora é o som, né? Aí agora eu vejo, às vezes ele escreve errado, aí eu falo assim, filho, olha o som, aí ele já consegue. Qual que é o som da palavra? A gente vai ajudando dessa forma. (**Família Lírio**)

[...] Mas só esse aqui que eu não sei escrever porque tem OA tem ON, vamos supor, né? Que tem a anta, digamos assim, algumas coisas a ela, esse o N está fazendo o que aqui? Porque já tem OAE só. OA. Ah, aí ela ainda não consegue porque é o primeiro período da educação infantil, né? Aí eu vou e explico ela de novo. Aí ela vai e fala: “Tá bom isso? Seja, falou, você vai. De novo? Tipo assim, ela não tem paciência de escutar, mas ela, ela, eu ajudo ela a fazer os deveres, mas ela quer fazer sozinha. Ela não gosta muito de ajuda, não é? Mas dá conta de fazer com a explicação da escola. Quando ela trouxe um dever para casa que tinha que ler. É para aprender a ler. Era AÍ, UI, OI, IA. Aí ela decorou. Aí ela decorou porque a gente fez junto que tinha que pegar a letrelinha lá em cima, um pouquinho embaixo. Aí ela pegou e decorou aquilo. Aí eu escrevi em uma outra folha, fora de ordem, que estava no caderno. Aí ela: “Você bagunçou tudo.” As professoras têm já as técnicas delas, né? Mas a gente usa o jeitinho de mãe mesmo. (**Família Estrelícia**)

As práticas de leitura e escrita de treino, são certamente as mais realizadas pelo conjunto das famílias. Elas são fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento de letras e vocabulário das crianças. Pesquisas enfatizam que muitos pais se envolvem ativamente nessas atividades educacionais com seus filhos, o que, por sua vez, tem um impacto positivo nos resultados escolares das crianças, especialmente em suas habilidades de leitura (Sénéchal et al., 2001). Essas práticas incluem atividades como identificar letras, soletrar palavras, praticar a leitura em voz alta e discutir o significado das palavras, entre outras. O envolvimento dos pais nesse tipo de prática contribui significativamente para o desenvolvimento da alfabetização e o sucesso acadêmico das crianças. Tal como as famílias com baixos índices de literacia essas famílias acabam atendendo às exigências escolares ajudando os filhos em tarefas cuja origem é quase exclusivamente escolar. Entretanto fazem isso de uma forma mais descontraída, menos conflituosa e autônoma, uma vez que dispõem das condições culturais e dos recursos que lhes permitem atuar de forma eficaz no auxílio aos filhos.

As “práticas com leituras infantis” também foram bastante presentes nos relatos das famílias. Como enfatizamos anteriormente, quando a criança tem a oportunidade de ouvir as histórias contadas e lidas por seus pais, mesmo que de forma oral, ela internaliza não apenas o conteúdo narrativo, mas também as estruturas textuais presentes nessas narrativas. Essa experiência, permeada pela relação afetiva estabelecida com seus pais,

proporciona à criança um repertório linguístico e textual que pode ser aplicado em suas próprias leituras ou na produção de escrita. (Lahire, 1997; Mata 2008).

[...]Eu amo literatura, amo ler e leio para minha filha sempre que possível, todas as noites (risos) Esse livro aqui da Mila Suricata, eu amo as ilustrações, e ela adora. Esse daqui eu comprei de uma de uma amiga na internet, ele é sobre acessibilidade, ela é cadeirante, aí ela fez o livrinho, essa daqui ó (a mãe mostra). Tudo desenhado, tá vendo? Porque eu deixo ela interagir bem com os livros dela. Esse aqui até perdeu a capa, “Chapeuzinho Amarelo”, que é ótimo também. Esse é do Chico Buarque, ele fez uma releitura da “Chapeuzinho Vermelho” e ficou muito legal. Esses assim mais simples ela também gosta. Ela gosta de todos esses livros que eu estou te mostrando aqui, eu leio muito para ela, muito mesmo. [...] esse livro é da Marilda Castanha. Esse livro ganhou um prêmio. Eu conto essas coisas pra ela. Ela conhece todos os livros literários que temos em casa. Já lemos todos. Leio muito em voz alta, vamos explorando as imagens da capa, pergunta o que ela acha que vai acontecer e deixa ela criar muito antes de iniciar. Tem hora que ela acerta a história. Ela ama me ouvir contando e me sinto realizada fazendo minha filha feliz. E finalizamos o dia agradecendo com ao universo (risos) **(Família Yuca)**

[...] Eu deixo ele ler. E às vezes eu falo com ele assim: “filho, vamos esquecer as letrinhas e vamos focar no desenho. Como seria essa historinha para você sem focar nas palavrinhas? Só com os desenhos?”. Aí ele conta a história como se estivesse lendo de verdade. Não tem as mesmas palavras, mas tem o mesmo sentido. E o final é o mesmo final, mas com o sentido diferente. Aí eu pego leio pra ele em voz alta. Vamos vendo o livro e vamos conversando sobre o que ele viu, sabe? Ficamos conversando sobre as imagens, e aí ele lê para mim, e eu fico rindo porque ele fala assim com o meu marido: “papai, eu li um livro hoje”. E aí quando meu irmão chega aqui, ele conta a história que ele leu para o meu irmão. Porque ele é muito agarrado com meu irmão. Aí ele fala assim: “ô tio, tem uma palavrinha que eu não sei falar, aí você me ajuda?”. E aí o meu irmão ajuda ele a juntar as palavrinhas e aí ele conta a história para o meu irmão. **(Bromélia)**

[...] Leio muito os clássicos os Três Porquinhos, Branca de Neve e esses livros que elas têm em casa. Eu conto pra duas elas dormem juntas, né? No mesmo quarto. Ouve, aí as vezes ela reconta a história, tipo assim, eu contei de um jeito, depois ela vai contar de maneira diferente, entendeu? Aí ela faz o reconto. Ela faz vozes, tipo, da mesma maneira que eu falo, só que do jeitinho dela. Eu gosto muito de inventar, é alguma história as vezes a gente não está com livro e elas nem quer ler esse da Branca de Neve do Sapinho, do sapo cururu ou então dos Três Porquinhos. Aí ela falou assim, ó mãe, então você vai inventar uma história. Aí eu gosto de inventar também é da cabeça. Agora como ela vai para o segundo ano do fundamental pode trazer livros pra casa. Esses momentos são importantes né? Elas dormem melhor quando lemos antes de dormir. **(Família Cerejeira)**

[...] Então, meu filho não dorme se não tiver no mínimo três histórias. Ele não dorme se não tiver muitas histórias. Eu tenho que contar uma, ele conta uma e o pai conta um monte também. Ah, eu gosto de contar mais de bíblia mesmo, que eu sou mais fã, sabe? Eu conto, tipo assim, de uma passagem de parábola. Aí o pai dele já conta, tipo, dos três porquinhos, e ele conta uma que ele ouviu na escola, sabe? E a gente sempre conta, todos os dias. De vez em quando a gente tá muito cansado, quando a gente tá muito cansado, a gente coloca no telefone. Baixinho, alguma historinha infantil, entendeu? Chapeuzinho vermelho, pra ele dormir, entendeu? Porque ninguém aguenta, né? Todos os dias são agitados. Às

vezes a gente tá muito cansado, né? Se a gente não lê histórias ele fica com o “zóio” acordado a noite inteira até a gente contar histórias. Foi acostumar também, né? Todo dia, contava, agora se lasca. Mas a gente gosta. Ele é o nosso filho, fazemos por amor. Comprei um livro do Pequeno Príncipe, é um livro grande pra ele. Estou lendo todas as noites, duas páginas por dia. Ele está super envolvido. Leio e depois faço uma oração e ele dorme. **(Família Dália)**

[...] Costumo, os que a gente tem e ele gosta. Inclusive ele gosta muito de ler e ver as imagens, sabe? Mas aí como a gente tem mais assim, mais de inventar as historinhas não é que a gente tanto inventa, é que quando a gente era mais nova contava muito mais histórias, né? Hoje eu conto mais as de memórias. Pelo menos três vezes na semana contamos. E fazemos as orações todos os dias na hora de dormir. **(Família Agapanto)**

A leitura compartilhada de histórias, conforme já explicamos no capítulo teórico, emerge como uma das práticas de literacia familiar mais frequentemente adotadas pelas famílias o que corrobora trabalhos desenvolvidos por diversos autores (Cruz, 2011; Resende; Figueiredo, 2018; Sénéchal et al., 2008; Fox, 2001; Mata, 2006). A leitura compartilhada é definida como um processo de leitura que envolve a exploração de uma obra literária em conjunto com outros leitores, criando uma oportunidade para a construção coletiva de significados. Nesse sentido, muitas dessas famílias acabam utilizando esse modo de ler da leitura compartilhada de histórias: **“Leio muito em voz alta, vamos explorando as imagens da capa, pergunta o que ela acha que vai acontecer e deixa ela criar muito antes de iniciar. Tem hora que ela acerta a história. Ela ama me ouvir contando e me sinto realizada fazendo minha filha feliz; ”**. Essa leitura compartilhada é mais do que simplesmente ler em voz alta, essa prática envolve discussões sobre o texto lido, com o propósito de interpretá-lo de forma colaborativa, superando desafios individuais, compartilhando perspectivas e atribuindo novos significados, ao mesmo tempo em que estabelece conexões entre ideias. Percebemos pelo relato de uma mãe que a criança vai atribuindo sentido à história que está sendo lida, mesmo que ainda não seja alfabetizada. Por isso a mãe diz que a criança **“conta a história como se estivesse lendo de verdade”**. Esse procedimento vai além da mera expressão verbal, exigindo também habilidades de escuta ativa, o que permite uma reavaliação conjunta e contribui para a compreensão mútua. Isso se configura como uma manifestação crucial do diálogo e da interação entre pais e filhos (Colomer, 2007; Bräkling, 2014). Ainda essa mesma mãe estabelece uma interação positiva com seu filho, e pratica uma escuta ativa: **“Vamos vendo o livro e vamos conversando sobre o que ele viu, sabe? Ficamos conversando sobre as**

imagens, e aí ele lê para mim, e eu fico rindo porque ele fala assim com o meu marido: “papai, eu li um livro hoje”.

Observamos nesse ato compartilhado pelas famílias uma oportunidade valiosa para cultivar laços afetivos e fomentar o prazer pela leitura dentro do ambiente familiar. Embora os pais possam manifestar que as leituras exijam certos sacrifícios, seus relatos expressam sentimentos de satisfação na realização dessas atividades: **“Mas a gente gosta. Ele é o nosso filho, fazemos por amor”**. Essa abordagem destaca a relevância de transformar a leitura em um momento agradável e significativo, não apenas para o aprimoramento das habilidades em leitura e escrita, mas também para fortalecer os vínculos emocionais entre pais e filhos. Isso se mostra presente nos relatos dessas famílias quando estão se referindo ao momento de contar ou ler histórias para seus filhos: **“me sinto realizada fazendo minha filha feliz”**; **“Ele está super envolvido”**; **“Esses momentos são importantes”**.

Por fim, destacamos que algumas mães chegam mesmo a evidenciar um conhecimento mais aprimorado sobre a literatura infantil e sobre os modos de inseri-la na educação dos filhos. Destaca-se, nesse sentido, uma mãe que até mesmo já publicou um livro infantil e que demonstra grande familiaridade e conhecimento das obras, sabendo inclusive discernir: **“Esses assim mais simples ela também gosta”**.

Por fim, **“as idas a bibliotecas, livrarias e compra de livros”** são atividades raramente praticadas, mesmo entre as famílias com altos índices de literacia.

[...] Não, na verdade, não. Assim, porque o que tem de biblioteca aqui é a da escola. A gente foi poucas vezes lá. Eu até gostaria, se tivesse um dia né para a gente ir. Sei lá, se a escola ficasse aberta no sábado, no domingo, para a gente poder ir na biblioteca seria legal. [...] Geralmente a internet, porque aqui em Amarantina não tem livraria, então a gente não tem esse hábito de ir à livraria. [...] A maioria da internet, supermercado também quando eu encontro. E presente, né? Porque as pessoas sabem que a gente gosta, então ela ganha muito livro. **(Família Yuca)**

[...] Não costumo ir à biblioteca. Muito difícil, porque igual eu falei com você, mas a gente não tem, né? Ouro Preto nem sei se tem biblioteca assim, pública. Na escola delas tem, mas eu nunca fui. [...]. Compro nessas lojas que vendem livro, mas não é livraria não. Tipo uma loja, que tem brinquedo, uma coisa assim que tem livros de historinhas. Tipo papelaria. E pela internet. Mas os da internet são mais, vamos supor livros assim teóricos. **(Família Cerejeira)**

[...] Eu costumava ir. Aqui não tem mais. A da escola não é aberta assim, né, para ir, porque lá em Nova Contagem tem a biblioteca pública, então toda semana eu estava lá pegando o livro e ia, devolvia, na outra semana trocava, entendeu? E aqui eu não tenho, então não tenho mais esse hábito. Não tenho hábito de comprar livros. A gente deixa mais na casa de vó, né? Porque a vó tem

estantes enormes. A gente rouba os livros dela, na verdade, né? (risos). A gente pega, lê e depois bota lá de novo, entendeu? (**Família Agapanto**).

[...] Não! Não temos biblioteca. Nem tem, né? Agora, aqui em Ouro Preto eu sei que tem, né? Na minha época eu lembro que a gente tinha essa frequência, agora na escola tá tendo, é dia de quarta que é a biblioteca. Eles estão tendo, mas infelizmente a gente não. Vocês costumam comprar livros e ir à livraria com ele? Comprar livro sim, geralmente a gente compra pela internet. (**Família Estrelícia**).

Como fica evidente nos relatos das mães, a compra de livros ou ida a bibliotecas e livrarias constitui o grande desafio para as práticas de literacia familiar. Ao longo dessa tese, procuramos em diversos momentos refletir sobre a presença diminuta dessas práticas entre as famílias. Insistimos, portanto, na necessidade de que as políticas públicas voltadas à leitura estejam atentas à oferta desses equipamentos, mas, especialmente, insistimos no potencial que as bibliotecas escolares têm de promoverem esse encontro das crianças e das famílias com a leitura e com diversas práticas culturais.

4.3.5 Relações das famílias com a escola dos filhos

Também as famílias com altos índices de literacia apresentam uma relação bastante positiva com a escola.

[...] Eu gosto da escola. Acho que o convívio social com as outras crianças é muito importante. Então eu acho importante também esses profissionais estarem bem preparados e de alguma forma, coerente com a visão dos pais, né? Com a forma como os pais educam, para também não ficar um choque cultural muito grande para a criança. Mas eu acho que a escola, essa particularmente, oferece alimentação, oferece estrutura, oferece material, biblioteca, tem parquinho, tem uniforme... então é uma escola muito boa, que oferece muita coisa. (**Família Yuca**)

[...] Tenho uma boa relação com a escola. E a escola tem oferecido estudos, sim, claro que pode melhorar, acho que sendo da vida toda pode melhorar, né? Mas eu acho que também a área pública é mais difícil, os números de alunos são muito grandes, né? A didática usada é muito boa, a gente recebe bem. A professora incentiva muito, que é a atual professora dele. Muito dinâmica, muito, os meninos interagem muito com ela, ela manda muitos vídeos, né, da interação das crianças, com muita dinâmica, muita brincadeira, os meninos tendo uma liberdade de conhecer, isso é interessante, né, ela oferece e eles vão lá e se envolvem na brincadeira, no processo, e a gente vê o reflexo disso, que chega, tem uma musiquinha que aprendeu, tem uma brincadeira que fez, que envolve todos os coleguinhas. (**Família Agapanto**)

[...] Muita coisa boa oferece, ensina a gente a compartilhar as coisas, dividir, saber horas, ter limite. A gente aprende isso em casa sim, mas na escola parece que a regra é melhor. É que tudo tem seu tempo, tempo de comer, tempo de ir no

banheiro, tempo de escrever, tempo de brincar. Mas pode melhorar. O ensino, a qualidade (**Família Alecrim**)

Como se vê, os motivos pelos quais os pais relataram gostar da escola são bastante diversos. Elogiam a infraestrutura da escola, as regras de disciplina, o compromisso e a competência dos professores. Curiosamente, ao contrário dos relatos das mães cujas famílias apresentaram baixo índice de literacia, essas mães não se ativeram tanto à temática da abertura da escola ao diálogo com as famílias. É que a lembrança afetiva que os pais do primeiro grupo de famílias tinham da escola eram geralmente bastante negativas e as escolas eram vistas como espaços tradicionais e fechados aos seus interesses. Daí que lhes causavam tanta surpresa, que o mesmo tipo de instituição que no passado manteve com eles uma relação tão tensa e fosse capaz de na atualidade abrirem suas portas para eles e seus filhos. Esse tipo de trauma certamente não fazia parte das lembranças e das memórias afetivas das famílias com índices elevados de literacia.

4.3.6 Síntese do capítulo

Para finalizar esse capítulo, apresentamos uma breve síntese dos principais resultados referentes aos dois tipos de famílias investigadas.

No que se refere às famílias com baixos índices de literacia, destacamos:

- a) As características presentes nessas famílias evidenciam desafios culturais, sociais e econômicos significativos para a educação dos filhos e o desenvolvimento de práticas de literacia. Tratam-se de famílias cujos pais e mães possuem baixa escolaridade, possuem ocupações pouco qualificadas e possuem renda baixa.
- b) De um modo geral, apresentam uma relação bastante difícil, solitária, negativa e conturbada com as suas próprias trajetórias escolares, mas não deixam de desejar para os filhos uma trajetória bastante diferente. Desse modo, relatam incessantemente a necessidade de oferecer a eles aquilo que faltou a elas próprias: uma escolarização e um futuro de sucesso. Esses pais também apresentam de fato pouco envolvimento no processo educacional de seus filhos.
- c) Suas relações com a leitura e a escrita são bastante negativas e geralmente dizem ler e escrever pouco e não terem prazer ou paixão pela leitura. Para justificar isso

argumentam principalmente que a vida corrida e de muitas atribuições profissionais e domésticas inviabilizaria uma rotina que envolvesse hábitos de leitura e escrita.

d) Em geral constatamos que suas práticas de literacia são realmente mais raras e que as “práticas de leitura e de escrita de treino” costumam ser as mais presentes entre as famílias. Bastante associadas às exigências escolares, na maioria dos casos, essas práticas não estão ligadas a gostos ou mobilizações espontâneas, “mas a circunstâncias incitantes, a obrigações ou a imposições leves” (Lahire, 2006, p. 27).

e) Por fim, embora as mães tenham declarado dificuldades relacionadas às suas próprias escolarizações, costumam ser bastante positivas em relação à escola dos seus filhos, elogiando especialmente a abertura e diálogo que a escola mantém com as famílias.

No que se refere às famílias com altos índices de literacia, destacamos:

a) Em geral apresentam um perfil típico de famílias de classe popular, mas na maioria dos casos com algumas características que tangenciam as camadas médias, especialmente com a maioria das famílias possuindo um dos pais com ensino superior, sugerindo um processo inicial de ascensão socioeconômica.

b) De um modo geral, os pais das famílias com altos índices de literacia familiar apresentam uma relação bastante positiva com a escolarização, marcada pela afetividade e pelo bom desempenho escolar; positiva que os pais estabelecem com a escolarização e o futuro dos filhos. Contudo, diferentemente dos pais das famílias com baixos índices de literacia, essas aspirações são acompanhadas de ações que visam efetivas na prática esses objetivos. Fica evidente que elas estão bastante envolvidas no processo educacional de seus filhos, o que é realizado de forma descontraída, uma vez que dispõe dos recursos culturais e das habilidades necessárias a esse acompanhamento.

c) Essas famílias não podem ser definidas como uma espécie de “militantes da leitura e da escrita”, e nem todos os pais relatam ser leitores assíduos e convictos. Mas na maioria dos casos a leitura aparece como algo positivo e que traz boas lembranças da escola e da infância.

d) As entrevistas realizadas com as famílias confirmam a presença marcante de práticas de literacia nas interações com seus filhos, excetuando-se as práticas de compra de livros ou ida a bibliotecas e livrarias constitui o grande desafio para as práticas de literacia familiar.

e) Essas famílias também apresentam uma relação bastante positiva com a escola, elogiam a infraestrutura da escola, as regras de disciplina, o compromisso e a competência dos professores.

GIRA, GIRA, GIRA, GIRASSOL: CONCLUSÕES INICIAIS

Conforme vimos ao longo desta tese, a constatação de que a literacia emergente desempenha um papel importante na aprendizagem formal da linguagem escrita e no processo de alfabetização das crianças nas escolas estimulou em diversas partes do mundo a construção de um campo específico de investigação denominado literacia familiar (Taylor, 1983; Cruz, 2011; Hood *et. al.*, 2008; LeFevre; Sénéchal, 1999; Morrow, 1995; Morrow *et al.*, 1994; Saracho, 2000, 2002, 2007; Mata, 2022; Sénéchal; LeFevre, Thomas; Daley, 1998; Teale; Sulzby, 1986). Estudos nesse campo procuram analisar o modo como os pais usam a literacia nas suas rotinas diárias, nas atividades que desenvolvem junto aos filhos, e na forma como favorecem o contato e a acessibilidade aos diversos suportes e materiais de escrita (Teale; Sulzby, 1989, 1995; Mata, 2006).

Em que pese o caráter eminentemente acadêmico desses estudos, no Brasil, a inserção da temática da literacia familiar no meio educacional ocorreu num contexto de implementação de políticas públicas na área de alfabetização conduzidas em um governo com traços visivelmente autoritários e que trouxe para a pauta política da educação um forte negacionismo científico, uma desvalorização constante das universidades públicas e concepções ultrapassadas, preconceituosas e excludentes de educação. O programa acabaria por desconsiderar o vasto conhecimento acumulado por pesquisas sobre a literatura infantil e a formação de leitores, experiências sobre leitura e infâncias e a intensa criação e produção editorial brasileiras, que contam com reconhecimento e prêmios nacionais e internacionais.

Constituído como um dos “braços” da Política Nacional de Alfabetização, no que tange ao propósito de alfabetização por parte das famílias, o programa “Conta pra Mim – Guia de literacia familiar”, que tinha como objetivo declarado promover a literacia familiar em solo brasileira, recebeu diversas críticas por parte de pesquisadores da área da educação brasileira, tendo em vista principalmente o seu caráter conservador e problemas teóricos e práticos no seu processo de implementação como política pública (Frade, 2019; Micarello, 2019; Bunzen, 2019; Morais, 2019; Mortatti, 2019; Ramalhete, 2020 e Valente, 2021.).

Em que pese a forma equivocada como esses estudos foram introduzidos no Brasil, as investigações sobre literacia familiar constituem internacionalmente um campo de pesquisa fecundo, com longa tradição e resultados relevantes para a compreensão das práticas de literacia no ambiente familiar e sua influência no aprendizado da leitura e da

escrita pelas crianças. Porém, em território brasileiro, a literacia familiar ainda é um tema pouco explorado e apenas incipiente. Daí que a revisão da literatura realizada no âmbito desta tese, corroborada por trabalhos como o realizado por Portela (2023), indicam uma produção escassa sobre o tema em território nacional.

Esta pesquisa situa-se como uma tentativa de contribuir para o alargamento dos estudos sobre a formação leitora na primeira infância e mais especificamente sobre a literacia familiar no território brasileiro, empreendimento que exige a produção de pesquisas sistemáticas sobre que busquem superar problemas, equívocos e limitações já identificadas em pesquisas e projetos de intervenção desenvolvidos sobre o tema em outros países.

Para isso, desenvolvemos uma investigação que teve como objetivo geral identificar e analisar as práticas de literacia familiar presentes em famílias dos setores populares com filhos matriculados na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental numa escola de um município do interior de Minas Gerais. Participaram do estudo 81 famílias. Numa primeira fase da pesquisa as famílias responderam ao *Questionário sobre Práticas de Literacia Familiar* (QPLF), desenvolvido no âmbito desta investigação, o que nos permitiu efetuar uma primeira aproximação com as suas práticas de literacia familiar. Num segundo momento, aprofundamos as nossas análises por meio da realização de 16 entrevistas com famílias cujos dados coletados por meio do questionário evidenciaram níveis distintos de desenvolvimento de práticas de literacia. Por meio das entrevistas procuramos trazer a voz das famílias para o nosso trabalho, o que nos permitiu revelar as sutilezas, os sentimentos, as frustrações, as angústias, as dificuldades, as esperanças, os medos, as paixões e os conflitos envolvidos na produção cotidiana de práticas de literacia familiar.

Buscando tornar a escrita desta mais compreensível para os leitores, optamos por apresentar uma síntese dos resultados da pesquisa ao final de cada um dos seus capítulos. Nesse sentido, ao concluirmos este trabalho, gostaríamos apenas, de uma forma resumida, de ressaltar aqueles que consideramos serem os resultados mais significativos da tese e tecer alguns comentários finais acerca de cada um deles.

- a) Os dados revelaram que, de um modo geral, as famílias costumam inserir a leitura e a escrita como parte de suas *práticas no dia a dia*, integrando-as em suas interações com os filhos dentro e fora de casa e na gestão de seus cotidianos familiares. Porém, nem

todas as práticas são realizadas com a mesma frequência e por todas as famílias. Dentre as práticas mais presentes entre as famílias pesquisadas destacaram-se: ler recados com ou para o (a) filho, ler cartazes publicitários, outdoor, nomes de lojas com ou para o (a) filho, ler livros infantis com ou para o (a) filho (a), ler cartas/bilhetes com ou para o (a) filho (a). Os resultados, entretanto, sugerem que há um grande espaço passível de investimento para que as famílias desenvolvam mais práticas de literacia no dia a dia, seja dentro ou fora das residências. Como vimos, durante a pesquisa qualitativa, muitas mães se surpreenderam ao tomarem consciência de que algumas das práticas comuns que elas desenvolvem ou deixam de desenvolver no dia a dia com os filhos poder ter alguma “importância” no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, o investimento em estratégias que permitam aos pais terem consciência do uso que fazem e podem fazer dessas atividades é fundamental. Ele poderia ampliar o leque das circunstâncias em que as famílias promovem as práticas de literacia com seus filhos e filhas.

- b) As *práticas de leitura e escrita de treino* foram disparadamente as mais presentes entre as famílias estudadas. Ajudar o filho ou filha a ler ou identificar palavras, a ensinar escrever letras, a escrever nome, a ler e escrever palavras e a ler escrever palavras chamando atenção para os sons são exemplos de práticas recorrentes no cotidiano das famílias investigadas. Elas têm a peculiaridade de estarem diretamente relacionadas às demandas escolares que funcionam como uma espécie de “circunstância incitante” (Lahire, 2006), e, por isso, acabam se constituindo como uma “obrigação” para todas as famílias. Sabemos que as rotinas escolares são capazes de impor às famílias exigências diversas que elas nem sempre possuem condições de atender, o que por vezes tem feito com que a propalada “parceria escola família” resulte em tensões e mesmo conflitos (Nogueira, 2006). Desse modo, acreditamos que seja possível aprimorar as relações entre as família e escola de modo a permitir que elas de fato ocorram num ambiente de respeito e compreensão mútuas, capazes de favorecer a aprendizagem das crianças. Nossos dados quantitativos e qualitativos, parecem sinalizar que as famílias, mesmo aquelas que se encontram em condições bastante adversas, estão dispostas em algum nível a colaborar com a escola na aprendizagem das crianças.
- c) Por outro lado, a ida a bibliotecas, as livrarias e a compra de livros destacaram-se como sendo as práticas menos presentes entre as famílias, constituindo, para a maioria delas, como algo quase inexistente. Isso sugere não apenas a necessidade da construção de incentivos para que as famílias incluam essas

práticas em suas rotinas, como também a necessidade da implementação de políticas públicas que visem a construção desses tipos de equipamentos na região de residência das famílias. Uma maior abertura e divulgação das próprias bibliotecas escolares da região poderiam contribuir para superar esse tipo de lacuna. Conforme pudemos discutir em um trabalho anterior (Campos, 2018), é preciso que se invista numa nova concepção de biblioteca escolar, vista menos como um espaço silencioso e destinado a guardar livros, e mais com um espaço dinâmico, um ambiente de interação, de movimento, de divulgação de informações, de cultura, de lazer, de entretenimento, de invenção e de circulação da informação.

- d) As práticas que envolvem a leitura de histórias infantis mostraram-se bastante frequentes entre as famílias investigadas, corroborando diversos estudos internacionais (Hannon; Weinberg, 1994; Weinberg, 1998; Wells, 1988, 1991; Kang, 2009; Kassow, 2006; Mata, 2006; Pinto; Gamannossi; Cameron, 2008; Sénéchal; Young, 2008). Contudo, acreditamos que essas práticas poderiam ser potencializadas se as escolas e as famílias fossem munidas de conhecimentos e habilidades que lhes permitissem trabalhá-las de forma mais adequada com as crianças. Conforme buscamos salientar nesta tese, a leitura de histórias emerge como uma prática importante no universo familiar que transcende a mera transmissão de informações, envolvendo aspectos funcionais, convencionais e conceituais inerentes à linguagem escrita (Mata, 2002, 2006; Galda, Cullinan, 2000; Hannon; Weinberg, 1994; Mata, 1991; Weinberg, 1998; Wells, 1988, 1991). Desse modo, a leitura de histórias ganha em potencialidade quando é trabalhada no sentido de desenvolver nas crianças as chamadas estratégias de leitura. Essas estratégias, como vimos, são procedimentos e recursos que a criança pode mobilizar na tentativa de interpretar e entender a linguagem escrita durante a leitura literária (Solé, 1998; Girotto; Souza, 2010; Souza, 2019; Cosson, 2016).
- e) Contudo, nossos dados também evidenciaram que as famílias investigadas se diferenciam bastante em termos de literacia familiar, uma vez que um maior ou menor envolvimento em práticas de literacia mostrou-se associado a algumas de suas características socioculturais. Os maiores níveis de literacia familiar foram encontrados em famílias compostas por mães brancas, com pais e mães com níveis mais elevados

de escolaridade, que se dedicam a ocupações mais qualificadas e que possuem maior renda familiar. Ao contrário, um nível mais baixo de desenvolvimento de práticas de literacia familiar mostrou-se mais presente entre famílias com mães negras, com pai e mãe de baixa escolaridade, com ocupações menos qualificadas e de menor renda familiar. Um aprofundamento das análises, evidenciou que as desvantagens podem ser acumulativas para as mães negras, com baixa escolaridade e de menor renda familiar.

f) O estudo qualitativo evidenciou que as famílias selecionadas com baixos índices de práticas de literacia familiar, apresentam um perfil sociocultural bastante desfavorável ao desenvolvimento de práticas de literacia. Tratam-se, em geral, de famílias com baixa escolaridade, com menor renda, com trajetória escolar irregular e que mantinham com a sua própria escolarização e com as práticas de leitura e escrita uma relação bastante conturbada, distanciada, de pouca memória afetiva e até mesmo de oposição. Daí que as poucas práticas de literacia que disseram realizar se concentrem justamente em atividades de treino que, como vimos, estão bastante ligadas às obrigações escolares. A falta de costume, a vida familiar pregressa, a necessidade de trabalhar, a vida corrida, o cansaço e a necessidade de sustentar a família são algumas das explicações oferecidas por elas para explicar o porquê de não realizarem essas práticas e o porquê de elas não serem interpretadas como uma “prioridade” em suas residências. Não por acaso, os filmes e os desenhos animados assistidos na televisão ou no Youtube acabam ganhando uma centralidade na vida dessas famílias, seja porque distraem os filhos enquanto os pais se dedicam a outras atividades, ou porque permitem a construção de momentos de lazer e diversão, de descontração e de afetividade com os filhos. Contudo, conforme procuramos demonstrar, embora relevantes para as famílias, essas práticas acabam por não terem uma função eminentemente pedagógica nas famílias (Thin, 1998).

g) Por outro lado, as famílias com índices altos de literacia familiar apresentam um perfil típico de famílias de classe popular, mas na maioria dos casos com algumas características que tangenciam as camadas médias, especialmente com a maioria das famílias possuindo um dos pais com ensino superior, sugerindo um processo inicial de ascensão socioeconômica. A relação bastante positiva com a escolarização, o envolvimento no processo educacional de seus filhos, e a boa relação com atividades de leitura e escrita parecem contribuir para a presença marcante de práticas de literacia nas interações com seus filhos.

Em seu conjunto, os dados desta pesquisa confirmam uma constatação bastante presente em diversos estudos: a relação entre práticas de literacia familiar e a origem social dos sujeitos (Anderson *et al.*, 2010; Fundação Aga Khan, 2017; Hannon *et al.*, 2020; Jordan; Snow; Porche, 2000; Soliman, 2018; St. Pierre; Ricciuti; Rimdzius, 2005). De fato, como evidenciam diversos estudos, nos meios socioeconômicos menos favorecidos, os níveis de literacia são ainda mais baixos e as experiências literárias a que as crianças têm acesso são geralmente de menor qualidade, comparadas aquelas desenvolvidas por famílias de meios socioeconômicos mais elevados (Alves, 2015; Pacheco, 2012). Desse modo, nossos resultados parecem confirmar uma hipótese sobre a qual aludimos ao longo desse trabalho de que especialmente em um país tão marcado por fortes desigualdades sociais como o Brasil, as práticas de literacia desenvolvidas nas famílias possam expressar ou mesmo se constituírem como mais um elemento a explicar as enormes desvantagens na escolarização de alunos provenientes dos meios populares.

Contudo, ressaltamos a necessidade de que esse tipo de relação seja pensada em sua complexidade, sem simplificações e sem preconceitos. Se, como vimos, a literacia familiar não é imune às desigualdades sociais, sua presença pôde ser visualizada em maior ou menor grau em todas as famílias participantes deste estudo. Não existem famílias que não pratiquem algum nível de literacia familiar, mesmo que a sua prática seja resultado de uma ação menos apaixonada, menos espontânea ou menos eficiente. Isso nos recomenda lançar um olhar mais positivo para as famílias dos meios populares, especialmente aquelas mais fortemente afetadas pelas pressões de uma vida sofrida e marcada pelos baixos recursos culturais, pelas urgências temporais e pressões materiais (Nogueira, 2004).

Como todo trabalho acadêmico, essa pesquisa também apresenta algumas limitações que precisam ser enunciadas para que seus resultados possam ser melhor avaliados e para que sirvam de inspiração e alerta às futuras pesquisas. Em primeiro lugar é preciso enfatizar a necessidade de um aprimoramento contínuo do *Questionário de Práticas de Literacia Familiar*- (QPLF). Processo que passa pela revisão, exclusão ou inserção de novos itens à medida em que se vai compreendendo melhor a realidade brasileira e os processos interativos específicos da realidade sociocultural brasileira. Chamamos a atenção especialmente para a necessidade de uma maior atenção aos itens dos construtos cujo *alfa de Cronbach* apresentou resultados menos satisfatórios. Uma revisão futura desses itens e, mesmo do conjunto dos itens do questionário, poderia levar em consideração processos metodológicos mais sofisticados como a análise de juízes

(Pasquali, 1999) e o uso de procedimentos estatísticos mais robustos que permitam validar empiricamente o questionário. Em segundo lugar, é preciso concordar com Pacheco (2012) quando a autora chama a atenção para aquela que seria uma das maiores limitações desse campo de estudos: o uso quase que exclusivo de questionários. Procuramos nos proteger dessa dessa limitação ao nos valermos do recurso às entrevistas semiestruturadas. Contudo, não podemos deixar de sugerir que, em pesquisas futuras, esse tipo de instrumento possa ser conjugado com outras ferramentas metodológicas que nos permitam um acesso ainda mais fidedigno às práticas de literacia, em especial a observação direta das práticas das famílias.

Ao finalizarmos esta tese é preciso novamente enfatizar que, ao afirmarmos a relevância da literacia familiar, não queremos com isso reduzir a importância do papel da escola ou do professor como um especialista no campo educacional. Ao contrário, é preciso sempre reafirmar o papel fundamental da escola e dos professores na formação das crianças e, em especial, como leitores e escritores. Tarefa que passa necessariamente por investir na formação e efetivação de uma real valorização desses profissionais, especialmente daqueles diretamente envolvidos e envolvidos no importante trabalho com as crianças pequenas. Tampouco, implica a transferência integral dessa responsabilidade para os pais. Se, como dissemos na introdução desta tese, aprender a ler e a escrever constitui um dos grandes desafios da escola brasileira e que “a escola certamente tem um papel muito importante para que isso ocorra, sendo por excelência a instituição que garante às nossas crianças essa importante conquista social”, será preciso ver nas práticas de literacia desenvolvidas pelas famílias uma forma de colaboração mais eficaz, de estabelecimento de parcerias sólidas, cujo objetivo principal é facilitar o processo de aprendizagem, integrando e potencializando as práticas específicas desenvolvidas por essas duas instituições: escola e da família.

Comecei essa tese com um prólogo, algo aparentemente pouco usual num trabalho científico, no qual salientei que esta pesquisa constituía, em grande parte, “um encontro comigo mesma e com o crescimento de meu interesse pela literatura, nas diferentes situações de uma trajetória composta por idas e vindas, sabores e dissabores, silêncios e conversas com meus próprios pensamentos”. Nesse encontro comigo mesma, pude rememorar uma infância vivida em um ambiente pobre, com poucos recursos e marcada pela falta. Foram essas mesmas condições que encontrei em muitas das famílias participantes desse estudo. No entanto, como fiz questão de lembrar, essa falta foi

compensada pelos sonhos visionários da minha mãe. Foi justamente essa esperança e esse esforço visionário que pude encontrar nos relatos de muitas dessas famílias. É que às vezes é preciso buscar nas condições mais adversas que nos rodeiam os elementos mínimos que permitam florescer em nós uma vida rica e digna de ser vivida. É preciso fazer isso tal como as flores que se utilizam da luz solar para realizar o fenômeno conhecido como fotossíntese, por meio do qual capturam o gás carbônico do ambiente e liberam o oxigênio tão precioso para a atmosfera. O que dá sentido às nossas vidas é a busca por coisas preciosas! **ESSA BUSCA PELO SOL É O QUE NOS MANTÉM VIVOS E NOS FAZEM CRESCER!!!** Assim, tenho que admitir para o leitor que, bem lá no início dessa caminhada, essa tese tinha como objetivo implementar e avaliar um programa de literacia familiar no distrito de Amarantina. Objetivo que tempo depois se converteu na ideia de uma proposição de diretrizes para a elaboração desse programa e que, finalmente, foi, acredito, sabiamente abortado. Descobri, não tão rapidamente, que estudantes de pós-graduação costumam ser bastante ambiciosos em seus projetos, mas que o tempo de uma tese urge, que os problemas mais diversos aparecem e que muitas ideias e projetos precisam ser adiados. Contudo, confesso que a recepção calorosa que tive na escola Girassol e a beleza do contato com as famílias, que, mesmo muitas vezes vivenciando condições tão adversas, buscavam manter firme a esperança de um futuro melhor e mais digno para os seus filhos, fizeram reacender em mim o desejo e mesmo a obrigação de manter vivos esses planos iniciais. Assim, essa tese não deve ser vista como um fim, mas como um estímulo a um recomeço. Ela não é um encontro, mas uma busca. Tal como as flores, do jardim e desta pesquisa, parto em busca do sol! Que comece um novo trabalho! Mãos à obra!

REFERÊNCIAS

A

AGUIAR, Barbara Gomes Fernandes de. “*Conta pra mim*”: a (re) produção de padrões de gênero, sexualidade e família no programa de literacia familiar do ministério da educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2023.

AGUIAR, J.S. de. Jogos para o ensino de conceitos: leitura e escrita na pré-escola. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

AIKENS, N.; BARBARIAN, O. Socioeconomic Differences in Reading Trajectories: The Contribution of Family, Neighborhood, and School Contexts. *Journal of Educational Psychology*, v. 100, p. 235-251, 2008.

ALVES, M. T. G., Soares, J. F., & Xavier, F. P. (2016). Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira De Sociologia - RBS*, 4(7), 49–82. <https://doi.org/10.20336/rbs.150>.

ALVES MARTINS, M. Pré-história da aprendizagem da leitura. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1996.

ALVES MARTINS, M.; MATA, L.; PEIXOTO, F.; MONTEIRO, V. Teste de linguagem técnica da leitura e escrita. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2014.

ALVES MARTINS, M.; SILVA, A. Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, v. 17, n. 1, p. 49-53, 1999.

ALVES MARTINS, M., & FARINHA, S. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e os resultados da leitura no final do 1º ano de escolaridade. *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1051-1060). Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições.

ALVES, R. I. L. Literacia familiar: Contributos para a promoção e desenvolvimento de boas práticas literárias em contexto socioeconômico desfavorecido. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal, 2015.

ANDERSON, A.; STOKES, S. Social and Institutional influences on the development and practice of literacy. In: GOELMAN, H.; OBERG, A.; SMITH, F. (Eds.). *Awakening to Literacy*. Portsmouth, London: Heinemann Educational Books, 1984. p. 24-37.

ANDERSON, J.; ANDERSON, A.; FRIEDRICH, N.; KIM, J. E. Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 10, n. 1, p. 33-53, 2010. DOI: 10.1177/1468798409357387.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

B

BACELAR, Vera L. da E. *Ludicidade e educação infantil*. Salvador: EDUFBA, 2009. 144 p.

BAJARD, E. *Ler e dizer: Compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2000.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of writing language*. 2. ed. Oxford: Blackweel, 2007.

BAKER, L., SONNENSCHNEIN, S., & SERPELL, R. *Children's emergent literacy experiences in the sociocultural contexts of home and school*. Washington: National Reading Research Centre, College Park, 1994.

BAKER, L.; SCHER, D.; MACKLER, K. Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, v. 32, n. 2, p. 69-82, 1997.

BAKER, L.; SONNENSCHNEIN, S.; SERPELL, R.; SCHER, D.; FERNANDEZ-FEIN, S.; MUNSTERMAN, K.; HILL, S.; GODDARD-TRUIT, V.; DANSECO, E. Early literacy at home: Children's experiences and parents' perspectives. *The Reading Teacher*, v. 50, n. 1, p. 2-4, 1996.

BARROS, Sérgio Resende de. A ideologia do afeto. *Revista Brasileira de Direito de Família*. Porto Alegre: Síntese e IBDFAM, v. 4, n. 14, p. 5-10, jul./set. 2002.

- BEALS, D. D. T.; J.; DICKINSON, D. Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In: D. DICKINSON (ed). *Bridges to literacy: Children, families and schools*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1994. p. 20-40.
- BENAVENTE, A., ROSA, A., COSTA, A.F & ÁVILA, P. (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Conselho Nacional de Educação: Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, Portugal.
- BERQUÓ, Elza. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BERQUÓ, E.; GARCIA, S.; LAGO, T. (Coords.). *Pesquisa nacional de demografia e saúde da criança e da mulher: PNDS 2006*. São Paulo: CEBRAP, 2008. (Relatório final).
- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: UFSC, 2014.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude Passeron. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage, 1977.
- BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia. Grandes Cientistas Sociais*, n. 39. São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 43-72.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79-88.

BORSA, J., & NUNES, J. (2011). Aspectos psicossociais da parentalidade: o papel de homens e mulheres na família nuclear. *Psicologia Argumento*, 29(64), 31-39.

BUNZEN, C. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na política nacional de alfabetização (PNA, 2019). *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 15-25, jul./dez. 2019.

BRANDÃO, Ana Carolina Perruci Alves; FERREIRA, Andréa Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *Manual Didático: jogos de alfabetização*. Pernambuco: MEC; UFPE/CEEL, 2009. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/5.pdf> (Acesso em: 14 de setembro de 2021).

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra Mim. Guia de Literacia Familiar*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. 72 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta Pra Mim. Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/conta-para-mim>. Acesso em: out/2022.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. Ano 1: unidade 3*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

C

CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CAMPBELL, R. *Read-Aloud with Young Children*. Newark, Delaware: International Reading Association, 2001.

CAMPOS, Cleide de Araújo. Letramento literário e bibliotecas escolares: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

CARNEIRO, D., SHIRASU, M., & IRFFI, G. (2023). Identificando a discriminação racial pelo diferencial de desempenho dos estudantes do Ensino Médio. *Brazilian Journal of Political Economy*, 43(2), 499–515. <https://doi.org/10.1590/0101-31572023-3326>.

CARNEY, T. (2003). Literacy within family life. *Handbook of Early Childhood Literacy* SAGE Publications, http://sage-ereference.com/hdbk_earlyliteracy/Article_n8.html.

CARPENTIERI, J. et al. Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development. London: NRDC, Institute of Education, 2011.

CARVALHO, C.; SOUSA, O. C. e. Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interacções*, v. 7, n. 19, 2011. DOI: 10.25755/int.473. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/473>. Acesso em: 19 nov. 2023.

CARVALHO, Goretti Cristina Neves Marques Ribeiro; SANTOS, Roseli Albino; MENDONÇA, Suelene Regina Donola. Relação família-escola: influências na escolarização de estudantes do meio popular. In: SOUZA, Mariana Aranha; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. *Currículo e suas diversidades de práticas e de abordagens*. Taubaté/SP: EdUnitau, 2018. cap III, 229-253.

CARDOSO, Clodoaldo M. A canção da inteireza: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995).

CHAMBERS, A. *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Trad. Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007.

CHRISTENSON, S. & SHERIDAN, S. (2001). *Schools and families: creating essential connections for learning*. New York: The Guildford Press.

CLAY, M. Emergent reading behaviour. Unpublished doctoral dissertation. University of Auckland, New Zealand, 1966.

CLAY, M. The reading behaviour of five-year-old children: a Research Report. *Journal of Educational Studies*, Orford, v. 2, p. 11-31, 1967.

D

DALVI, M. A.; QUADROS, M. C.; SILVA, K. A. de A. M. A leitura em voz alta na educação infantil: o que e como ler. In: SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. G. S. (org.) *Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 29-64.

DAROS, F.; POTMTEIER, S. WESSLING, L. A estrutura familiar e a educação. *Revista Técnico Científica (IFSC)*, v.3, n.1, 2012.

DAVIES, D. (1994). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

DELGADO-GAITAN, C. *Literacy for Empowerment: The Role of Parents in Children's Education*. New York: The Falmer Press, 1990.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, UFPR, 2004.

E

ENRICONE, JACQUELINE RAQUEL BIANCHI; DE SALLES, JERUSA FUMAGALLI. Relação entre variáveis psicossociais familiares e desempenho em leitura/escrita em crianças. *HALE Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15, n. 2, p. 199-210, 2011.

ERIKSON, K.; HANTON, D. Expanding Understanding of Emergent Literacy: Empirical Support for a New Framework. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, maio, p. 261-277, 2007.

EVANS, A., FOX, M.; CREMASO, L., & MCKINNON, L. (2004). Beginning reading: the views of parents and teachers of young Children's. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 130–141.

EVANS, M. A., BELL, M., MANSELL, J. & SHAW, D. (2000). Parental Coaching in Child-to-Parent Book Reading: Associations with Parent Values and Child Reading Skill. Biennial Meeting of Society for Research in Child Development. Minneapolis.

F

FAILLA, Z. (ORG.) Retratos da leitura no Brasil. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. FEILER, B. (2015). The Stories that bind us. The New York Times.

<https://www.nytimes.com/2013/03/17/fashion/the-family-stories-that-bind-us-this-life.html>

FERNANDES, P. P. (2007). Literacia Emergente. In J. Lopes, M. G. Velásquez, P. P. Fernandez, & V. Bártolo, Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura. Coimbra: Quarteto.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. São Paulo: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E. (1987). A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de Pesquisa São Paulo, v. 52, p. 7-17.

FERREIRO, Emília. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, E. Literacy development: a psychogenetic perspective. In: TORRANC, D. O. N. e; HILDYARD A. (Eds.). Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing. New York: Cambridge University Press, 1988b p. 217-228.

FERREIRO, E. Os processos construtivos de apropriação da escrita. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. (Eds). Os Processos de Leitura e Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 102-123.

FISCH, S., SHULMAN, J., AKERMAN, A., & LEVIN, G. (2002). Reading between the pixels: Parent-child interaction while reading online storybooks. Early Education & Development, 13, 4, 436-446.

FLORES, J. V. (1994). A influência da família na personalidade da criança. Porto: Porto Editora.

FUNDAÇÃO AGA KHAN. Conto Contigo: Programa de Literacia Familiar. Guia de Implementação - Caderno A. 2017.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf, Belo Horizonte v. 1, n. 10 (edição especial), p. 15-25, jul./dez. 2019.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MONTEIRO, Sara Mourão. Política nacional em foco: olhares de pesquisadores e professores. Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 15-25, jul./dez. 2019.

FRANCIS, L., WEISS, B., SENF, J., HEIST K. & HARGRAVES, R. (2007). Does literacy education improve symptoms of depression and self-efficacy in individuals with low literacy and depressive symptoms? A preliminary investigation. The Journal of the American Board of Family Medicine, 20(1), 23-27.

FROST, D.R. 2010. Amphibian species of the world: an online reference. Version 5.4 (8 April, 2010). Electronic Database accessible at <http://research.amnh.org/vz/herpetology/amphibia> (último acesso em 28/06/2023). American Museum of Natural History, New York.

G

GALPERIN, Hernán; MARISCAL, Judith. Pobreza y Telefonía Móvil en América Latina y el Caribe. Lima: Diálogo Regional sobre Sociedad de la Información, 2007.p2.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética /organizado por Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GARCIA FP, VAZ AM, SCHMIDT A. Shared book reading and word learning in preschool children. Trends in Psychology. 2016; 24(4):1437-49.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, R. (org.) *Ler e Compreender: Estratégias de Leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Primeira infância e educação literária: atos embrionários de leitura e estratégias para a formação do bebê leitor. 2015. 28 f. Projeto de pesquisa (FAPESP) – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, CELLIJ; Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita, CEPLE, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente; Marília, 2015.

GOODMAN, Y. O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (eds). *Os Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987, p. 85-101.

GONZALEZ, J.; UHING, B. Home literacy environments and young Hispanic children's English and Spanish oral language. *Journal of Early Intervention*, v. 30, n. 2, p. 116-139. 2008.

GOULART, I. do C. V.; MAZIERO, M. das D. S.; CABRAL, G. R. Políticas públicas de leitura: um olhar para o programa “Conta pra Mim – guia de literacia familiar”. *LINHA MESTRA*, N.45, P.86-96, [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/1980-9026A2021N45P86-96](https://doi.org/10.34112/1980-9026A2021N45P86-96), SET.DEZ.2021. Acesso em out/2022. <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/992>.

GRAÇA, A. F. D. O. (2021). Implementação do programa de literacia familiar Conto Contigo.

H

HALE L, BERGER LM, LEBOURGEOIS MK, BROOKS-GUNN J. Social and demographic predictors of preschoolers' bedtime routines. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 2009;30(5):394–402. [PMC free article] [PubMed] [Google Scholar]

HANEY, M. & HILL, J. Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215-228. 2004.

HARVEY, S., & GOUDVIS, A. (2008). *Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement USA*: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers.

HANNON, P. *Literacy, Home and School. Research and practice in teaching literacy with parents.* London: The Falmer Press. 1995.

HANNON, P. Rhetoric and research in family literacy. *British Educational Research Journal*, 26(1), 121-138. 1999.

HANNON, P.; BROOKS, G.; BIRD, V. *Family literacy in England.* University Sheffield: Greg Books. 2007.

HANNON, P.; BROOKS, G., & BIRD, V. (2007). *Family literacy in England.* University Sheffield: Greg Books.

HANNON, P.; JAMES, S. Parents and Teachers Perspectives on Pre-School Literacy Development. *British Educational Research Journal*, 16(3), 259-272. 1990.

HANNON, P.; MORGAN, A.; NUTBROWN, C. Parent's experiences of a family literacy programme. *Journal of Early Childhood Research*, 4 (1), 19-44. 2006.

HANNON, P.; WEINBERGER, J. (1994). Sharing ideas about pre-school literacy with parents. In DOMBEY, H.; SPENCER, M. (Eds.). *First Steps Together. Home-School early literacy in European Contexts.* London: Trentham Books, 1994. p. 11-13.

HANNON, P. School is too late: preschool work with parents. In: WOLFENDALE S.; TOPPING, K. (Eds.), *Family involvement in literacy.* London: Cassell, 1996. p. 63-74.

HAVEMAN, R. & WOLFE, B. (1995). The Determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 23, 1829-1878.

HEATH, S. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy.* Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.

HOOD, M., CONLON, E.; ANDREWS, G. Preschool home literacy practices and children's literacy development: a longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, n. 100, 2008. p. 252-271.

HOMER, L. (2008). *A Review of the Literature on Family Literacy.* Literacy Coalition of New Brunswick.

HWA-FROELICH, D.; VIGIL, D. Three aspects of cultural influence on communication: a literature review. *Communications Disorders Quarterly*, 25, 107-118. 2004.

J

JORDAN, G. E.; SNOW, C. E.; PORCHE, M. V. Project EASE: The Effect of a Family Literacy Project on Kindergarten Students' Early Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524–546. 2000. <https://doi.org/10.1598/rrq.35.4.5>.

K

KANG, J. (2009). Five-year-old's book talk and story retelling: contributions of mother-child joint bookreading. *Language*, 29 (3), 243-264.

KASSOW, D. Environmental Print Awareness in Young Children. *Talaris Research Institute*, 1 (3), 1-8. 2006b.

KASSOW, D. Parent-child shared book reading – quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute*, 1 (1), 1-9. 2006a.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação / TizukoMorchida Kishimoto (Org.); –3. ed.* São Paulo: Cortez, 1999.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Kleiman Angela B. (Org.) – Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KORAT, O.; KLEIN, P.; SEGAL-DRORI, O. Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: a comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 20, 361-398. 2007.

KOHL, G., LENGUA, L. & MCMAHON, R. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 8(6), 501–523.

KRUMM, V. (1996). Parent involvement in Austria and Taiwan: Results of a comparative study. *International Journal of Educational Research*. 25(1), 9-24.

L

LAHO, M. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor (O texto não é pretexto)*. Porto Alegre-RS: Mercado aberto, 1986.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, nº 41 (especial), p.1393- 1404, 2015.

LAHIRE, Bernard,2006. *A Cultura dos Indivíduos*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAREAU A. *A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas*. *Educ rev [Internet]*. 2007Dec;(46):13–82. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200002>

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia; LEITE, Tânia Maria Rios. *Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)*. In: *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética /organizado por Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal*. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEFEVRE, J-A.; SÉNÉCHAL, M. The relations among home-literacy factors, language and early-literacy skills, and reading acquisition. In: EVANS, M. A. *Home literacy practices: precursors, dimensions, and outcomes in the early school years*. Symposium presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM, 1999.

LEITE, Eduardo de Oliveira. Famílias Monoparentais: A Situação Jurídica de pais e mães solteiros, de pais e mães separados e dos filhos na ruptura da vida conjugal. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

LEWIS, C. S. Poesia. In. LEWIS, C. S. Um experimento na crítica literária. Tradução João Luis Ceccantini. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

LI, H.; RAO, N. Parental influences on Chinese literacy development: a comparison of preschoolers in Beijing, Hong Kong, and Singapore. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 82-90. 2000.

LIMA, A.O. A Bíblia como literatura no Brasil: História e Análise de Novas Práticas de Leitura Bíblica. 209 f. Teses (Letras), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

LIMA, M. de F. M. de. Política de correção de fluxo: evidências de desigualdades no processo de escolarização através do estudo das trajetórias escolares. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói, 2019.

LIMA, M. J. D de; NETO, F. A. da C.; SILVA, C. N. M. da. Ataques à educação: um olhar sobre as críticas que o educador Paulo freire vem sofrendo do atual governo Bolsonaro. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 43, nº 85 - maio/ago. 2021.

LONIGAN, C.; MCDOWWLL, K.; PHILIPS, B. Standardized assessments of children's emergent literacy skills. In WASIK, B. (ed.), *Handbook of Family Literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2004, p. 567-586.

LOPES, A. M. A. Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar: Um Estudo Exploratório. Lisboa. Universidade de Lisboa, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: 1986.

LYNCH, J. (2007). Learning about literacy: Social factors and reading acquisition. In R. Tremblay, R. Barr, & R. Peters (Eds.), *Encyclopedia of language and literacy development* (pp. 1-9). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network.

M

MARCHUCHI, L.A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001a. p. 23-50.

MARCHUCHI, L.A. Oralidade e escrita. Conferência de Abertura do II Encontro Franco Brasileiro de Língua. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, out. 1995.

MARCHUCHI, L.A. Oralidade e escrita. Conferência de Abertura do II Encontro Franco Brasileiro de Língua. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, out. 1995.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos da Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, M.; CARVALHO, G. (orgs.) Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MÁRCUSCHI, L. A. Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2001b.

MALHOTRA, N. Pesquisa de Marketing: Uma Orientação Aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARTINS, M. A.; ALBUQUERQUE, A., SALVADOR, L.; SILVA, C. Escrita Inventada e Aquisição de Leitura em Crianças de Idade Pré-escolar. Psicologia: Teoria e Pesquisa, n. 31, 2015. p. 137-144.

MARTINS, M. A. Pré-História da Aprendizagem da Leitura. Lisboa: ISPA, 1996.

MATA, L. Desenvolvimento das Conceptualizações Infantis sobre Escrita: Papel das Interações Sociais. *Análise Psicológica*, 9 (3/4), 403-410. 1991.

MATA, L. Era uma vez... *Análise Psicológica*, Lisboa, n. XXII, p. 95-10822 (1), 95-108. 2004.

- MATA, L. Literacia – o papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 17 (1), 65-77. 1999.
- MATA, L. Literacia familiar: caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças. Tese (Doutorado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança. 2002.
- MATA, L. Literacia familiar – ambiente e descoberta da linguagem escrita. Porto: Porto Editora. 2006.
- MATA, L. Motivation for reading and writing in kindergarten children. *Reading Psychology*, 32 (3), 272-299. 2011.
- MATA, L.; MATOS, J. As histórias e as palavras. Comunicação apresentada no 11º Encontro Internacional da APEI. Lisboa. 2005.
- MATA, L.; PACHECO, P. Caracterização das práticas de literacia familiar. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.
- MATE, L. Desenvolvimento das Conceptualizações Infantis sobre Escrita: Papel das Interações Sociais. *Análise Psicológica*, 9 (3/4), 403-410. 1991.
- MEDCER, L. O currículo de língua portuguesa e os desafios de sua efetivação. *Letras & Letras*, n. 37, p. 23-34, 2022.
- MEDEIROS, Natalia de Oliveira Viana. Literacia Familiar no período pré e pandêmico de Covid-19. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Cognição e Comportamento) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2023.
- MENDES, André. O amor e o diabo em *Ângela Lago*: a complexidade do objeto artístico. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- MINDELL JA, MELTZER LJ, CARSKADON MA, CHERVIN RD. Aspectos de desenvolvimento da higiene do sono: resultados da pesquisa Sleep in America de 2004 da National Sleep Foundation. *Medicina do Sono*, 2009.
- MILLER, D., & MOSS, B. (2013). No more independent reading without support. Portsmouth, NH: Heinemann.

MILLER, F.; PRINS, E. Interactive Literacy Activities. Practitioner's Guide, v. 1, p. 1-6. 2009.

MÍSTICOS E TÉCNICOS. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

MORAES, A. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2019.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In OLIVEIRA, Ieda de. (Org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramento, 2012.

N

NEUMAN, S. Creating continuity in early literacy: Linking home and school with a culturally responsive approach. In GAMBRELL, L.; MORROW, L.; NEUMAN, S.; PRESSLEY, M. (Eds.). Best practices in literacy instruction. New York: Guilford. 1999, p. 258-270.

NEUMAN, S.; CUNNINGHAM, L. The impact of professional Development and coaching on early language and Literacy instructional practices. American Educational Research Journal, 46, pp. 532-566. 2008.

NOGUEIRA, M. DE O. E ., & NOGUEIRA, M. A.. (2017). Quando os professores escolarizam os filhos na rede pública de ensino: da inevitabilidade à colonização. Educação em revista, 33, e153689. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153689>

NOGUEIRA, Claudio. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação. Goiânia: Anped, 2013. Texto apresentado para a sessão especial “Estrutura e indivíduo: um debate acerca dos enfoques grupais e individuais na sociologia da educação”.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia Da Educação De Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. Educação & Sociedade, ano XXIII, n° 78, p. 15-35, 2005.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, vol. XL (176), 563-578, 2005

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, n. 78. Abril/2002. p. 15-36.

NORONHA, A.P.; MACHADO, C.; ALMEIDA, L.; GONÇALVES, M.; MARTINS, S.; RAMALHO, V. (Org.). *Atas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições, Outubro de 2008.

NORMAN, R. Do parents' literacy beliefs and home literacy experiences relate to children's literacy skills? Dissertation (Master of Education). Brigham Young University. 2007.

NUTBROWN, C.; HANNON, P.; MOGAN, A. *Early literacy work with families – Policy, practice and research*. London: Sage Publications. 2005.

O

OLIVEIRA, Andréia Gomes de et al. Associação entre o desempenho em leitura de palavras e a disponibilidade de recursos no ambiente familiar. *Audiol., Commun. res*, v. 21, p. e1680-e1680, 2016.

OLIVEIRA, Zuleica L.C.de; MIRANDA-RIBEIRO, Paula; LONGO, Luciene. Uma exploração inicial das informações sobre família no Censo Demográfico de 2010. In: *Anais do XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais*. São Paulo: ABEP, 2012.

P

PAIVA, Ana Paula Mathias de. Anotações de seminário promovido pelo grupo de pesquisa MULTDICS. 8 de agosto de 2018.

PACHECO, P. Literacia (as) Familiar (es): Ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças. Tese (Doutorado). Escola Superior de Educação de Torres Novas, Portugal, 2012.

PACHECO, Patrícia; MATA, Lourdes. Literacia Familiar: Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica*, v. 31, n. 3, p. 217-234, 2013.

PASQUALI, L. (Org.). *Instrumentos Psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM. 1999.

PINHEIRO, M. P., & TOLENTINO, J. M. A. (2019). O papel do projeto gráfico na construção narrativa de livros de literatura infantil contemporâneos. *Manuscrita: Revista De Crítica Genética*, (37), 39-53. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/manuscrita/article/view/177960>.

PINTO, A. J. A. Literatura Infanto-Juvenil Brasileira: O discurso utilitário e o discurso emancipatório estético. *Revista Científica de Pedagogia Eletrônica*. 1, n, 1. Janeiro/2003. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/1B2d2BxPOK7PAzQ_2013-5-28-11-39-22.pdf. Acesso em: 19 nov. 2023.

PINTO, G.; GAMANNOSSI, B.; CAMERON, C. Joint book reading: socialization of literacy in cultural perspective. *Yearbook of Idiographic Science*, 1, 287-306. 2008.

PINTO, M. da G. C. Da literacia ou da narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação, Braga*, v. 15, n. 2, p. 95-123, 2002.

PORTELA, Daniele do Nascimento. *Adaptação Transcultural do Questionário de Ambiente de Literacia Familiar (Home Literacy Environment Questionnaire)*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de São João Del-Rei, 2023.

R

RAMALHETE, M. P. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o programa conta pra mim. *Revista Caderno de Letras, Pelotas*, n. 38, p. 151-167, set./dez. 2020. Disponível em:

https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/o_retroces

[so_empurra_a_porta_literatura_infantil_e_o_programaContaPraMim_ramalhete_2020.pdf](https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/o_retroces_so_empurra_a_porta_literatura_infantil_e_o_programaContaPraMim_ramalhete_2020.pdf). Acesso em: 2 out. 2022.

REESE E. Social factors in the development of autobiographical memory: The state of the art. *Social Development*. 2002;11:124–142.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.

RIBEIRO, A. C. C. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 54, no 1, 2011, pp. 41 a 87.

ROHDEN, Luiz. *Filosofar com Gadamer e Platão: Hermenêutica filosófica a partir da Carta Sétima*. São Paulo: Annablume Clássica, 2018. 244p.

ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, C., TORÍO, A. D., & ESTÉBANEZ, A. (2006). 0-1 ano, 1-2 anos, 2-3 anos: *Material de apoio didático*. Rio de Mouro: Everest Editora.

ROMANELLI, Geraldo. *Autoridade e poder na família*. IN: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). *A família contemporânea em debate*. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

ROSKOS, K.; TWARDOSZ, S. Resources, family literacy, and children learning to read. In WASIK, B. (ed.), *Handbook of Family Literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2004, p. 287-303.

S

SANTOS, C.; MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. CEEL, MEC, Autêntica, 2005.

SALGADO, L. (Coord.). *A educação de adultos: uma dupla oportunidade na família*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. 2010, p. 51-58. 2010.

SARACHO, O. Family literacy: exploring practices. *Early Child Development and Care*, 177 (2), p. 113-122. 2002.

- SARACHO, O. Hispanic families as facilitators of their children's literacy development. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6, 103-117. 2007a.
- SARACHO, O. Hispanic father-child sociocultural literacy practices. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6, 272-283. 2007b.
- SARACHO, O. Literacy development in the family context. *Early Child Development and Care*, 165, 107-114. 2000.
- SARACHO, O.; SHIRAKAWA, Y. A comparison of the literacy development context of United States and Japanese families. *Early Childhood Educational Journal*, 31 (4), 261-266. 2004.
- SÉNÉCHAL, M. Examen du lien entre lecture de livres et développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance: PUF*, [s.l.], n. 2, p. 169-186, 2000.
- SÉNÉCHAL, M. Testing the Home Literacy Model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade reading comprehension, fluency, spelling and reading pleasure. *Scientific Studies of Reading*, n. 10, 2006, p. 59-87.
- SÉNÉCHAL, M. The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading: from kindergarten to grade 3. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (p. 1-7). London: Canadian Language and Literacy Research Network, 2008.
- SÉNÉCHAL, M.; LEFEVRE, J.; HUDSON, E.; LAWSON, E. Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 520-536. 1996.
- SÉNÉCHAL, M.; LEFEVRE, J-A. Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), 445-446. 2002.
- SÉNÉCHAL, M.; LEFEVRE, J. A.; SMITH-CHANT, B.; COLTON, K. On refining theoretical models of emergent literacy: the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, n. 39, p. 439-460, 2001.
- SÉNÉCHAL, M., LEFEVRE, J-A., TOMAS, E.; KAREN, D. Early exposure to storybooks as a predictor of reading in grade 1. Paper presented at the Biennial Meeting of

- the International Society for the Study of Behavioural Development. Canada, Quebec. 1996.
- SENKEVICS AS, CARVALHO MP de. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. *Cad Pesqui* [Internet]. 2015Oct;45(158), 2015, :944–68.
- SIM-SIM, I. *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa. Universidade Aberta Lisboa. 1993.
- SILVA, S. A. P. dos S. A pesquisa qualitativa em educação física. UOL. São Paulo, jun. 1996. Disponível em: <http://www.uff.br>. Acesso em out/2023.
- SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- SOARES, M. *Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2022.
- SOARES, M. Letramento. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. *Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores*, CEALE, 2014.
- SOARES, M. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2.a ed., 4.a reimpressão. 1998.
- SORJ, Bila; FONTES, Adriana; MACHADO, Danielle Carusi. Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. V. 37. n. 132. p. 573-594. Set/dez. 2007.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura* (6a ed.). Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, R.J. *Ler e ensinar: gestos de leitura na educação infantil*. Tubarão: Copiart, 2019.
- SOUZA, R. J. de. *Poesia Infantil: Concepções e Modos de Ensino*. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 6, n. 6, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v6i6.141. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/141>. Acesso em: 23 out. 2023.
- SOUZA, R.J. *Ler e ensinar: gestos de leitura na educação infantil*. Tubarão: Copiart, 2019.

ST.PIERRE, R. G.; RICCIUTI, A. E.; RIMDZIUS, T. A. Effects of a family literacy program on low-literate children and their parents: Findings from an evaluation of the even start family literacy program. *Developmental Psychology*, 41(6), 953–970. 2005.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.953>.

STAKE, R. E. *A arte da investigação em estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

STAINTHORP, R.; HUGHES, D. Family literacy activities in the homes of successful young readers. *Journal of Research in Reading*, 23 (I), 41-54. 2000.

STREET, B. *Literacy in theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman, 1995.

SULZBY, E. Roles of oral and written language as children approach conventional literacy. In PONTECORVO, C.; ORSOLINI, M.; BURGESS, B.; RESNICK, L. (eds), *Children's early: text construction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1996.

SULSBY, E.; TEALE, W. *Young children's storybook reading: longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning – Final Report*. Chicago: Spencer Foundation. 1987.

T

TAYLOR, L., CLAYTON, J., & ROWLEY, S. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163-178.

TAYLOR, N. Developing beginning literacy concepts: Content and context. In: YADEN, D.; TEMPLETON, S. (Eds.). *Metalinguistic awareness and beginning literacy. Conceptualising what it means to read and write*. Portsmouth: Heinemann, 1986. p. 173-184.

TAYLOR, R. Functional uses of reading and shared literacy activities in Icelandic homes: A monograph in family literacy. *Reading Research Quarterly*, [s.l.], n. 30, p. 194-219, 1995.

TEALE, W. (1989). Home background and young children's literacy development. In W. TEALE & E. SULZBY (Eds.), *Emergent Literacy – Writing and reading* (2ª ed., pp. 173-206). Norwood: Ablex Publishing Corporation.

TEALE, W.; SULZBY, E. Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In: TEALE, W.; SULZBY, E. *Emergent Literacy: Writing and reading*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, n. 4th ed., p. vii-xxv, 1989.

TEALE, W.; SULZBY, E. Emergent Literacy: New perspectives. In: STRICKLAND, D.; MORROW, L. *Emerging Literacy: Young children learn to read and write*, 7th ed., Newark, Delaware: International Reading Association, p. 1-15, 1995.

TFOUNI, L. V. "A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento". In SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas SP: Mercado de Letras, 2001, p. 77-94.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. Coleção Questões da Nossa Época, Vol. 47, SP, Cortez Editora, 1995.

TEIXEIRA, Elsa. Percursos Singulares: Sucesso escolar no ensino superior e grupos sociais desfavorecidos. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, p. 375-393, 2010.

THIN, Daniel. *Quartiers Populaires: L'école e les familles*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1998

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

U

UNESCO. *World Education Report- 1991*. Paris: Unesco, 1991. UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Aspects of*

Literacy Assesment. UNESCO, Paris, 2004. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf> Acesso em: 20 out. 2022.

UNESCO. World Illiteracy at Mid-Century: a Statistical Study. Monographs on Fundamental Education XI. Paris: Unesco, 1957.

V

VALENTE, Rubens. Conta outra. Folha de São Paulo. Quatro Cinco Um: a revista dos livros. 19 de setembro de 2020, [n. p.]. Disponível em:
<https://quatrocinco.um.folha.uol.com.br/br/noticias/politicasdo-livro/conta-outra>. Acesso em: 2 jun. 2023.

VIANA, F. L. Aprender a ler: Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa Braga: Edições Casa do Professor, 2007.

VIANA, F. L. Melhor falar para melhor ler. Braga: Centro de Estudos da Criança, 2001.

VIGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Artes Médicas, 1989.

VIGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. Lisboa: Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

VILHENA, D. R. L. Literacia familiar: Crenças, Práticas e Ambientes de literacia em famílias e conhecimento de leitura das crianças no 1º ano de escolaridade. Dissertação (Mestrado). Instituto Universitário Ciências psicológicas, sociais e da vida, ISPA, Portugal, 2014.

Y

YIN, R. Case Studies Research: design and methods. 3th ed. Thousands Oaks: Sage. 2003.

Z

ZEECE, P.; CHURCHILL, S. First stories: emergent literacy in infants and toddlers. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 101-124, 2001.

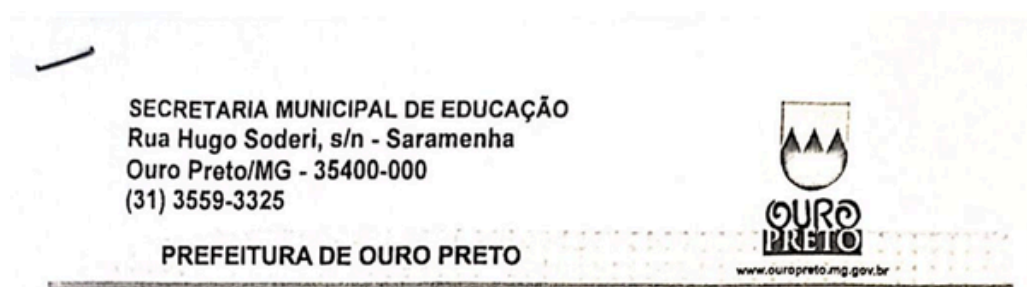
ZILBERMAN, R. (Org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, R. A leitura e o ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. Via atlântica: revista do Programa de Pós-Graduação de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, São Paulo, n. 14, p. 11-22, 22 dez. 2008.

APÊNDICES

Apêndice 1: Carta de Anuência Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto -MG



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro, para os fins que se fizerem necessários, a anuência da Secretaria Municipal de Educação (SME), nas atividades/ações relativas à pesquisa intitulada "Literacia familiar: caracterização de práticas e elaboração de uma proposta de formação para Pais de uma Escola Pública do interior de Minas Gerais", junto a Escola Municipal Major Raimundo Felicíssimo, orientada pela Dra. Renata de Souza Junqueira e realizada pela Professora Ma. Cleide de Araújo Campos.

Pela presente Carta, manifesto anuência para o desenvolvimento da Pesquisa acima mencionada, desde que sejam assegurados:

- I. A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- II. Que não haverá nenhuma despesa para o Município, além dos serviços já prestados, para as instituições que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- III. Que a utilização dos dados fornecidos se dará exclusivamente para fins científicos e educacionais propostos, mantendo sigiloso e garantindo a utilização de informações sem prejuízo das pessoas, grupos ou comunidades e de acordo com as diretrizes da Lei Geral De Proteção De Dados Pessoais (LGPD) – Lei N° 13.709/2018;
- IV. Que o início do estudo dependerá de sua aprovação no Comitê de Ética em pesquisa da instituição proponente do projeto;

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Hugo Soderi, s/n - Saramenha
Ouro Preto/MG - 35400-000
(31) 3559-3325



**OURO
PRETO**

www.ouropreto.mg.gov.br

PREFEITURA DE OURO PRETO

V. Que, no caso do não cumprimento de quaisquer dos itens acima, terei a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

De posse de todas as informações e condições descritas, afirmo a presente anuência.

Essa Carta de Anuência terá validade de 24 (vinte e quatro) meses, a partir de sua assinatura, podendo ser prorrogada mediante a justificativa devidamente apresentada a Secretaria Municipal de Educação.

Ouro Preto, 21 de março de 2023.


Deborah Etrusco Tavares
Secretária Municipal de Educação

Deborah Etrusco Tavares
Secretária Municipal
de Educação/Ouro Preto

Apêndice 2: TCLE: Diretor responsável pela escola investigada



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Declaração

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada "LITERACIA FAMILIAR: CARACTERIZAÇÃO DE PRÁTICAS E ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE MINAS GERAIS", a ser conduzida pelo Sra. Cleide de Araújo Campos, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientada pela Prof. Dr^a Renata Junqueira de Souza, na Escola Municipal situada no distrito de Amarantina. MG.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Ouro Preto, Minas Gerais, 21 de março de 2023

Nome, carimbo e assinatura do
Responsável pela escola.

E.M. "A"
Lei de Criação: Decreto nº 948-20/08/1937
Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano)
Resolução Nº 8138/97 de 16/12/1997.
Educação Infantil - Portaria Nº 16/12 de 06/12/2012

Apêndice 3: TCLE: famílias



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “.....”

Nome do (a) Pesquisador (a):

Nome do (a) Orientador (a):

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade (especificar).....
2. **Participantes da pesquisa:** (colocar o número de participantes, especificando qual será a população alvo da pesquisa).
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) (especificar)
4. **Sobre as entrevistas:** (se houver, especificar como serão realizadas).
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identifica-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre _____ (especificar) _____, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa _____ (especificar) _____, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
9. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisador: NOME E O TELEFONE PARA CONTATO

Orientador: NOME E O TELEFONE PARA CONTATO

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep.fct@unesp.br

ANEXOS

Anexo 1: Questionário das famílias sobre práticas de literacia familiar



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

QUESTIONÁRIO DAS FAMÍLIAS SOBRE PRÁTICAS DE LITERACIA FAMILIAR

<p>Prezada família,</p> <p>Sobre este questionário:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Ele contém questões sobre as Práticas de leitura e escrita de crianças, em ambiente familiar. ◆ Leia com atenção cada uma das questões e responda. ◆ Responda marcando com um X na opção que você escolher. ◆ Não existem respostas "certas" ou "erradas". O que importa é a sua opinião. ◆ Todas as respostas são confidenciais. Você e sua família não serão identificados.

Obrigada!

Cleide Campos.

Conto com a sua colaboração.
Atenciosamente,

Nome da criança:

Turma: _____ Ano de escolaridade: _____

Data de nascimento da criança: / /

Sexo da criança: () masculino () feminino

Nome do responsável pelas informações deste questionário:

Qual a sua relação com a criança? (Pai, mãe, avô, irmão, irmã, avô, tia, tio, madrinha, padrinho, madastra, padrasto etc.)

DADOS DA FAMÍLIA

F1- Qual o nível de instrução da mãe ou da responsável pela criança?

- 1() Sem escolaridade
- 2() Ensino Fundamental (1º grau) incompleto
- 3() Ensino Fundamental (1º grau) completo
- 4() Ensino Médio (2º grau) incompleto
- 5() Ensino Médio (2º grau) completo
- 6() Superior Incompleto
- 7() Superior Completo
- 8() Mestrado ou Doutorado
- 9() Não sei informar

F2- Qual é a idade da mãe ou da responsável pela criança?

F3- Profissão da mãe ou da - responsável pela criança?

F4- Qual o nível de instrução do pai ou do responsável pela criança?

- 1() Sem escolaridade
- 2() Ensino Fundamental (1º grau) incompleto
- 3() Ensino Fundamental (1º grau) completo
- 4() Ensino Médio (2º grau) incompleto
- 5() Ensino Médio (2º grau) completo
- 6() Superior Incompleto
- 7() Superior Completo
- 8() Mestrado ou Doutorado
- 9() Não sei informar

F5- Qual é a idade do pai ou do responsável pela criança?

F6- Profissão do pai ou do responsável pela criança?

Qual a sua cor ou raça:**F7- Mãe:**

- 1() Branca
- 2() Preta
- 3() Parda
- 4() Amarela
- 5() Indígena
- 6() Outras
- 7() Não sei informar

F8- Pai:

- 1() Branca
- 2() Preta
- 3() Parda
- 4() Amarela
- 5() Indígena
- 6() Outras
- 7() Não sei informar

9F-Qual a faixa de renda mensal dos membros da casa em que a criança mora? (Soma da renda de todos que moram na casa).

- 1() até R\$ 1.000,00
- 2() de R\$1.001,00aR\$2.000,00
- 3() de R\$2.001,00aR\$3.000,00
- 4() de R\$3.001,00aR\$4.000,00
- 5() de R\$4.001,00aR\$5.000,00
- 6() de R\$5.001,00aR\$7.500,00
- 7() de R\$7.501,00aR\$10.000,00
- 8() acima deR\$10.000,00

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA REALIZADAS NO DIA A DIA (PLE)

Atividades de leitura e escrita que estão integradas nas rotinas diárias das famílias.

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ E SEUS FAMILIARES:	0 Nunca	1 Raramente	2 Frequentemente	3 Sempre
1. Costumam ler receitas de culinária com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Costumam escrever receitas de culinária com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Costumam ler cartas/bilhetes com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Costumam escrever cartas/bilhetes com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Costumam ler recados com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Costumam escrever recados com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Costumam ler cartazes publicitários, outdoor, nomes de lojas com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ E SEUS FAMILIARES:	0 Nunca	1 Raramente	2 Frequentemente	3 Sempre
8. Costumam ler rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Costumam ler listas de compras com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Costumam escrever listas de compras com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Costumam ler folhetos de medicamentos ou etiquetas com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Costumam ler embalagens de alimentos com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Costumam ler folhetos de supermercado com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Costumam ler horários de transportes com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Costumam ler contas e recibos com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Costumam ler gráficos ou esquemas com ou para o filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Costumam ler documentos impressos, formulários ou orçamento com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ E SEUS FAMILIARES:	0 Nunca	1 Raramente	2 Frequentemente	3 Sempre
18. Costumam ler marcas de produtos com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Costumam ler preços de produtos com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Costumam ler livros infantis com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Costumam ler passagens da bíblia com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Costumam ler mensagens do WhatsApp com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Costumam ler catálogos e instruções com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE ENTRETENIMENTO

(ENTRE)

Atividades de leitura e escrita que servem de distração e ocupação de tempos livres nas famílias.

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ E SEUS FAMILIARES:	0 Nunca	1 Raramente	2 Frequentemente	3 Sempre
1. Costumam fazer palavras cruzadas com ou para o (a) filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Costumam fazer jogos e brincadeiras de combinar letras e palavras com o (a) seu (sua) filho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Costumam ler as legendas de filmes ou de outros programas da TV com ou para o(a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Costumam ler histórias com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Costumam escrever histórias com ou para o (a) filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Costumam ler rimas ou poesia com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Costumam escrever rimas ou poesia com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Costumam ler e escrever poemas /contos com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Costumam ler revistas com ou para o (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ E SEUS FAMILIARES:	0 Nunca	1 Raramente	2 Frequentemente	3 Sempre

10. Costumam ler jornais com ou para o (a) filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Costumam ir à biblioteca com o (a) seu (sua) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Costumam jogar jogos que envolvam a leitura no computador com o (a) seu (sua) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Costumam ir a livrarias ou locais de venda de livros com o (a) seu (sua) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE TREINO

Atividades de leitura e escrita em que se procura ensinar ou treinar a leitura e/ou a escrita de letras, palavras, etc

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ E SEUS FAMILIARES:	0 Nunca	1 Raramente	2 Frequentemente	3 Sempre
1. Costumam ajudar o (a) filho(a) a ler (identificar) letras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Costumam ensinar o (a) filho(a) a escrever letras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Costumam ensinar o filho(a) a ler o nome dele(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Costumam ensinar o filho(a) a escrever o nome dele(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Costumam ensinar o (a) filho(a) a ler algumas palavras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Costumam ensinar o (a) filho(a) a escrever algumas palavras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Costumam ler palavras chamando a atenção para os sons que as constituem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Costumam escrever palavras chamando a atenção para os sons que as constituem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PRÁTICAS COM LEITURAS INFANTIS

Com relação as histórias infantis como elas aparecem no dia a dia de sua família? E com que frequência?

COMO AS HISTÓRIAS APARECEM NO DIA A DIA DE SUA FAMÍLIA? E COM QUE FREQUÊNCIA?	0 Nunca	1 Raramente	2 Frequentemente	3 Sempre
1. Em leituras de livros que tem na sua casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em contações de histórias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Na leitura do livro escolar/didático.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Nas conversas do dia a dia, recontando histórias e casos familiares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Antes de dormir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IDAS A BIBLIOTECAS E LIVRARIAS

VOCÊ E SEUS FAMILIARES:	0 Nunca	1 Raramente	2 Frequentemente	3 Sempre

1. Com que frequência você costuma ir à biblioteca com seu (a) filho (a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Com que frequência você Costuma ir a livrarias ou locais de vendas de livros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 2: Roteiro de entrevista com as famílias

Prezada família ou responsável,

A presente entrevista refere-se a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação- Doutorado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP, sob a orientação da professora Dr^a Renata Junqueira de Souza, sobre LITERACIA FAMILIAR:

Conto com a sua colaboração

Atenciosamente,

Cleide Campos.

ROTEIRO DE INSTRUMENTO: ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS

Eixo 1– I Caracterização geral das famílias: condições de vida, formação e relação com a escolarização e futuro do filho.

Tema: Caracterização geral da família e das suas condições de vida.	- Quem mora aqui na sua casa? Quantos (as) filhos (as)? Há quanto tempo residem em Amarantina? Como é viver nesse local? Quais dificuldades? O que há de bom?
Tema: Relação das famílias com a escolarização	- Vocês estudaram até que nível? - Gostavam de estudar? Como era na escola? O que gostavam de fazer? - E seu (sua) filho (a) como vai na escola? - Acham importante ele (a) estudar? Por quê? O que a escola oferece de importante? O que deseja para o futuro dele (a)? Quer que ele (a) estude até quando? Como vocês participam da vida escolar do (a) seu filho (a)?

Eixo 2 – Relação geral das famílias com a leitura e a escrita.

<p>Tema: Relação com a leitura, escrita e com a literatura</p>	<p>- E você e seu marido, costumam ler algo? O quê? Gostam de ler? Por que leem ou não leem? - Liam quando crianças? Liam na escola? De quais livros têm lembranças? - E escrever costumam? O quê?</p>
<p>Eixo 3: Práticas de literacia familiar</p>	
<p>Tema: Práticas de leitura e escrita realizadas no dia a dia</p>	<p>Introdução: No dia dia há uma série de coisas escritas com as quais a família pode lidar: receitas, bilhetes, recados, outdoor, rótulos de embalagens, lista de compras, contas, documentos.</p> <p>- Vocês costumam ler essas coisas com ou para o (a) seu (a) filho (a)? (Detalhar os mais importantes:)</p> <p>- Como fazem isso? Quando fazem isso? Por que fazem? Acha importante?</p> <p>- Vocês costumam escrever essas coisas com ou para o (a) seu (a) filho (a)? (Detalhar os mais importantes:)</p> <p>- Como fazem isso? Quando fazem isso? Por que fazem? Acha importante?</p>
<p>Tema: Práticas de leitura e escrita de entretenimento</p>	<p>Introdução: No dia dia há uma série de atividades de entretenimento, diversão ou lazer com as quais a sua família pode lidar: palavras cruzadas, jogos, legendas de filmes, histórias, rimas e poesia, revistas, jornais, livrarias.</p> <p>- Vocês costumam ler essas coisas com ou para o (a) seu (sua) filho (a)? (Detalhar os mais importantes:)</p> <p>- Como fazem isso? Quando fazem isso? Por que fazem? Acha importante?</p> <p>- Vocês costumam escrever essas coisas com ou para o (a) seu (sua) filho (a)? (Detalhar os mais importantes:)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Como fazem isso? Quando fazem isso? Por quê fazem? Achrom importante? - Costumam ir a biblioteca com seu (sua) filho (a)? Por quê? Quando? Como? - Costumam ir a livrarias? Por quê? Quando? Como?
<p>Tema: Práticas de leitura e escrita de treino</p>	<p>Introdução: No dia dia há uma série de atividades relacionadas ao treino da leitura e da escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> - E quanto à leitura? - Vocês costumam ajudar o (a) filho (a) a ler letras? - Você ajuda o (a) filho (a) a ler o nome? - Costumam ensinar o (a) filho (a) a ler algumas palavras? - Costumam ler palavras chamando a atenção para o som delas? - Como fazem isso? Quando fazem isso? Por quê fazem? Achrom importante? - E quanto à escrita? - Vocês costuma ajudar o filho a escrever letras? - Vocês ajudam o (a) filho (a) a escrever o nome? - Costumam ensinar o (a) filho (a) a escrever algumas palavras? - Costumam escrever palavras chamando a atenção para o som delas? - Como fazem isso? Quando fazem isso? Por quê fazem? Achrom importante?

<p>Tema: Práticas com leituras infantis</p>	<p>Introdução: Com relação às histórias infantis, como elas aparecem no dia a dia da sua família?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocês têm livros com histórias em casa? Lembra de algum? Conhece algum livro infantil? - Leem histórias infantis para os filhos? Como contam? - Vocês costumam contar histórias para seu filho? - Costumam contar casos familiares ? - Contam histórias antes de dormir? Como? - Como fazem isso? Quando fazem isso? Por quê fazem? Acha importante? - Quais facilidades ou dificuldades encontram para ler histórias?
<p>Tema: Idas a bibliotecas e livrarias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vocês costumam ir a biblioteca com seu filho? Quando? Por quê? - Costumam ir a livrarias com seu filho? Quando? Por quê? - Costumam comprar livros para seu filho? Quando? Por quê? - Onde costumam comprar livros? - Quais as facilidades ou dificuldades para ter acesso aos livros?
<p>Eixo 4: Práticas de leitura e escrita e relação com a escola</p>	
<p>Tema: Percepções sobre a escola e as práticas de leitura e escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - E a escola costuma incentivar seu (a) filho (a) a ler histórias? - Costuma oferecer livros para ele (a) ler? - Conversa com vocês sobre como a família pode ajudar os filhos? - Vocês conhece a biblioteca da escola? Usa a biblioteca? Seu (a) filho (a) traz para casa livros da biblioteca?

	<p>- Vocês acham que é importante a família ajudar os filhos em relação a leitura e escrita? Por quê?</p> <p>- E a escola, o que ela poderia fazer?</p>
--	---

Anexo 3: Índice de literacia familiar das 81 famílias participantes desse estudo

Nome	GERAL	Colocação	Faixa
Família 1	133	1	Alto
Família 2	128	2	Alto
Família 3	119	3	Alto
Família 4	115	4	Alto
Família 5	104	5	Alto
Família 6	102	6	Alto
Família 7	102	7	Alto
Família 8	102	8	Alto
Família 9	101	9	Alto
Família 10	101	10	Alto
Família 11	98	11	Alto
Família 12	97	12	Alto
Família 13	96	13	Alto
Família 14	95	14	Alto
Família 15	94	15	Alto
Família 16	94	16	Alto
Família 17	94	17	Alto
Família 18	92	18	Alto
Família 19	92	19	Alto
Família 20	90	20	Alto
Família 21	90	21	Alto
Família 22	90	22	Alto
Família 23	88	23	Alto
Família 24	85	24	Alto
Família 25	84	25	Alto
Família 26	83	26	Médio
Família 27	83	27	Médio
Família 28	83	28	Médio
Família 29	82	29	Médio
Família 30	82	30	Médio
Família 31	82	31	Médio
Família 32	81	32	Médio
Família 33	81	33	Médio
Família 34	81	34	Médio
Família 35	80	35	Médio
Família 36	80	36	Médio
Família 37	79	37	Médio

Família 38	79	38	Médio
Família 39	78	39	Médio
Família 40	78	40	Médio
Família 41	75	41	Médio
Família 42	75	42	Médio
Família 43	75	43	Médio
Família 44	74	44	Médio
Família 45	73	45	Médio
Família 46	73	46	Médio
Família 47	72	47	Médio
Família 48	72	48	Médio
Família 49	72	49	Médio
Família 50	70	50	Médio
Família 51	70	51	Médio
Família 52	68	52	Médio
Família 53	68	53	Médio
Família 54	67	54	Baixo
Família 55	67	55	Baixo
Família 56	65	56	Baixo
Família 57	64	57	Baixo
Família 58	63	58	Baixo
Família 59	62	59	Baixo
Família 60	61	60	Baixo
Família 61	60	61	Baixo
Família 62	60	62	Baixo
Família 63	60	63	Baixo
Família 64	56	64	Baixo
Família 65	56	65	Baixo
Família 66	56	66	Baixo
Família 67	55	67	Baixo
Família 68	55	68	Baixo
Família 69	53	69	Baixo
Família 70	51	70	Baixo
Família 71	49	71	Baixo
Família 72	49	72	Baixo
Família 73	48	73	Baixo
Família 74	48	74	Baixo
Família 75	46	75	Baixo
Família 76	43	76	Baixo
Família 77	37	77	Baixo
Família 78	32	78	Baixo

Família 79	31	79	Baixo
Família 80	28	80	Baixo
Família 81	21	81	Baixo

Anexo 4: Nomes fictícios das 16 famílias selecionadas para as entrevistas: famílias literacia baixa e famílias literacia alta

Podem cortar todas as flores, mas não podem deter a primavera.

Pablo Neruda

Famílias literacia baixa		
Família Ipê	O nome ipê origina-se da língua indígena tupi e significa casca dura. O mesmo também é conhecido como pau d'arco, porque antigamente os índios utilizavam a madeira dessas árvores para fazerem os seus arcos de caça e defesa.	
Família Gardênia	Gardênia é uma flor originária da China, que pode significar pureza, sinceridade, doçura e também pode ser o símbolo de um amor secreto. Esta planta ornamental pertence à família das rubiáceas e apresenta grandes e belas flores brancas. Com o passar do tempo, as suas pétalas ganham uma tonalidade creme.	
Família Eucalipto	O nome “eucalipto” tem origem no grego “Eucalyptus” que significa «bem coberto», a razão desta proveniência relaciona-se com o fato dos órgãos reprodutores da flor serem revestidos por uma membrana que é descartada quando estas brotam.	
Família Hortênsia	Símbolo de devoção, a hortênsia também representa coragem, determinação, dignidade, pureza de sentimento e elevação espiritual. De um lado, ela é associada à exuberância, devido à elegância e abundância de pétalas. Por outro, tem relação com o estado da gratidão e prosperidade.	
Família Kiri	Kiri (cortar, perfurar em japonês) refere-se à crença de que a árvore cresce melhor se for cortada. É tradição no Japão plantar uma árvore dessa no nascimento de uma filha, para mais tarde transformá-la em uma cômoda ou "baú de esperança" como oferta de casamento.	

Família Grevílea	É uma árvore de crescimento rápido, de folha perene, que atinge 18–35 m de altura e tem folhas verdes delicadamente denteadas e bipinuladas, semelhantes à folhagem dos fetos. As folhas têm geralmente o tamanho de 15–30 cm de comprimento com o lado inferior branco acinzentado ou cor de ferrugem.	
Família Lavanda	As flores de lavanda estão associadas ao despertar espiritual e ao equilíbrio entre corpo, mente e espírito. Graças aos seus reconhecidos benefícios medicinais, suas características pétalas de cor lilás simbolizam a pureza, serenidade e tranquilidade.	
Família Níger	O níger (<i>Guizotia abyssinica</i>) é uma planta dicotiledônea herbácea anual, pertencente à família Asteraceae. Sua semente é importante para a produção de óleo na Etiópia e em certas partes da Índia. As sementes do níger possuem de 30 a 40% de óleo, sendo utilizado na alimentação, fabricação de tintas e sabonetes.	
Famílias literacia alta		
Família Bromélia	A Bromélia podem ser associadas à purificação da alma, uma vez que têm ação desintoxicante e afastam energias negativas. Também conotam um lado espiritual mais voltado à vidência, intuição e mediunidade. São flores com significado forte, voltado sempre para a renovação e a vitalidade mental.	
Família Lírio	O significado dos lírios podem variar de acordo com a cor de suas pétalas. São diversas cores como: laranja, amarelo, rosa e branca. Cada uma dessas flores traz uma personalidade e enriquece o ambiente em que está. De modo geral, a espécie está ligada ao romantismo, pureza, inocência e amor puro.	
Família Agapanto	Agapanto: Flor do Amor. O <i>Agapanthus</i> vem do grego, <i>Ágape</i> que significa amor e <i>Panthus</i> cujo significado é flor. É a primeira flor, que se tem notícia, utilizada em buquês de noiva.	

<p>Família Dália</p>	<p>A dália representa reconhecimento, harmonia e gentileza. No Japão, a dália branca é sinal de bom gosto e em muitos países ela é considerada como símbolo de união, comprometimento e esperança.</p>	
<p>Família Estrelícia</p>	<p>É uma flor única, com características chamativas, que incluem um caule alto e flores em tons alegres, como amarelo, laranja e azul. O significado dessa planta está relacionado à liberdade, à alegria, à jovialidade e até mesmo à realeza da Grã-Bretanha. Entenda como todos esses pontos se conectam!</p>	
<p>Família Yuca</p>	<p>A planta yuca, também conhecida como mandioca ou macaxeira, possui um significado espiritual profundo em diversas culturas e religiões. Ela é considerada uma planta sagrada e está associada a rituais, curas e proteção espiritual.</p>	
<p>Família Lavanda</p>	<p>As flores de lavanda estão associadas ao despertar espiritual e ao equilíbrio entre corpo, mente e espírito. Graças aos seus reconhecidos benefícios medicinais, suas características pétalas de cor lilás simbolizam a pureza, serenidade e tranquilidade.</p>	
<p>Família Cerejeira</p>	<p>A flor de cerejeira significa beleza, feminilidade, amor, felicidade, renovação e esperança. Depois de florescer, a flor de cerejeira dura no máximo 3 dias e, por isso, também simboliza a importância de desfrutar cada momento da vida.</p>	

Anexo 5: Levantamento das dissertações e teses produzidas sobre literacia e letramento familiar: 2014-2024

Autores	Título	Ano	Informações complementares
MOURA, ADRIANA SIDRALLE ROLIM DE	Letramento familiar e letramento escolar: coexistentes, complementares ou independentes?	2017	Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
VETTORELLO, SABRINI.	Pais em ação! Práticas de literacia familiar à luz do letramento emergente: uma proposta de oficinas de ensino para pais de crianças bem pequenas (1 a 3 anos)	2020	Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade Feevale.
SILVA, DAYANA CRISTINA SALES DA.	Literacia familiar em crianças de escolas públicas antes e durante a pandemia da covid-19'	2022	Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ARAÚJO, JOANA BORGES LOBO.	Práticas de literacia familiar e a influência na aprendizagem da leitura de crianças no ensino remoto	2022	Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA
MEDEIROS, NATALIA DE OLIVEIRA VIANA.	Literacia Familiar no período pré e pandêmico de Covid-19'	2023	Mestrado em PSICOLOGIA: COGNIÇÃO E COMPORTAMENTO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
AGUIAR, BARBARA GOMES FERNANDES DE.	“Conta pra mim”: a (re)produção de padrões de gênero, sexualidade e família no programa de literacia familiar do ministério da educação.'	2023	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PORTELA, DANIELE DO NASCIMENTO.	Adaptação Transcultural do Questionário de Ambiente de Literacia Familiar (Home Literacy Environment Questionnaire)'	2023	Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

Elaborado pela pesquisadora