

Capítulo 2

Recursos e suporte do ambiente familiar e aspectos cognitivos: contribuições na aquisição da competência em leitura

Eva Cristina de Carvalho Souza Mendes
Decio Brunoni

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MENDES, ECCS., and BRUNONI, D. Recursos e suporte do ambiente familiar e aspectos cognitivos: contribuições na aquisição da competência em leitura. In: *Competência em leitura: interface entre contextos psicossocial, familiar e escolar* [online]. São Paulo: Editora Mackenzie, 2015. Saberes em tese collection, vol. 11, pp. 21-43. ISBN: 978-85-8293-724-2. Available from: doi: [10.7476/9788582937242](https://doi.org/10.7476/9788582937242). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/g2v7w/epub/mendes-9788582937242.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Recursos e suporte do ambiente familiar e aspectos cognitivos: contribuições na aquisição da competência em leitura

Contexto psicossocioambiental: componentes

Muitos são os fatores que podem interferir no desempenho de tarefas de leitura e escrita entre alunos do Ensino Fundamental, em especial nos das séries iniciais. Como exemplo, é possível citar o apoio da família, a adaptação ao ambiente escolar, a atuação do educador como facilitador, o repertório psicomotor, a aquisição da linguagem oral, o desenvolvimento das habilidades de reconhecimento de palavras, a competência em leitura e escrita, os programas eficazes de alfabetização, além de crenças e atitudes de alguns educadores no que se refere à linguagem falada e escrita e as relações entre elas, como apontado por Santos, Anderle e Rosa Neto (2010), Barreira e Maluf (2003) e Capovilla e Capovilla (2000).

A aprendizagem da leitura, as questões sobre o nível de aprendizado das crianças e possíveis fatores intervenientes têm

trazido inquietação a pesquisadores de várias áreas do conhecimento, como educação, psicologia e saúde (TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO, 2008; FERREIRA; BARRERA, 2010; SOARES; ANDRADE, 2006; SOARES; COLLARES, 2006; MURILLO; MARTINEZ-GARRIDO, 2012; NASCIMENTO, 2012; SALLES; PARENTE, 2007; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006; SEABRA; CAPOVILLA, 2010).

Papalia, Olds e Feldman (2009, p. 340) afirmam que

[...] a experiência escolar das crianças afeta e é afetada por todos os aspectos do desenvolvimento – cognitivo, físico, emocional e social. Além das características próprias da criança, cada nível do contexto das suas vidas, desde a família próxima aos acontecimentos na sala de aula e às mensagens que recebem da sua cultura mais alargada influenciam a realização escolar.

Tomando por base o modelo de leitura de múltiplos componentes, definidos como sistemas de processamento de informação elementar que operam em representações internas de objetos e símbolos, apresentado por Aaron et al. (2008), o desenvolvimento e o desempenho da habilidade de leitura teriam a influência de:

- 1 variáveis cognitivas, que dizem respeito ao reconhecimento de palavras e à compreensão, entre outras habilidades relacionadas à leitura;
- 2 variáveis ambientais, que incluem aspectos do ambiente doméstico e cultural, engajamento dos pais nas atividades escolares e o ambiente de sala de aula;
- 3 variáveis psicológicas, que podem incluir a motivação e o interesse, os estilos de aprendizagem e as diferenças de expectativa de professores e de gênero.

De acordo com os autores, a importância dessas variáveis tem sido reconhecida por educadores por um longo tempo e tem sido também empiricamente documentada (AARON et al., 2008).

Na abordagem ecocultural de desenvolvimento, é possível identificar tanto os fatores de risco quanto os de proteção como contribuintes para o desenvolvimento educacional e pessoal/social de crianças, visto que dados agregados são preditores mais válidos que indicadores individuais (KEOGH; WEISNER, 1993).

À luz dessa abordagem, cada contexto é entendido como um dos componentes do processo de desenvolvimento e de conquistas da criança, visto que o contexto ecocultural também influencia expectativas e exigências das competências das crianças e de suas práticas por meio da condução dessa competência, bem como proporciona formação de percepções e respostas para as características da criança.

Ainda segundo a abordagem ecocultural de desenvolvimento, podem ser consideradas variáveis para indicadores de risco e de proteção as que incluem os mais variados contextos:

- 1 estado econômico, étnico e outros demográficos;
- 2 dados da criança relacionados a condição de risco, nível intelectual e de desenvolvimento, estado educacional, idioma de casa etc.;
- 3 dados da família relacionados a configuração, estabilidade da localização, emprego dos pais etc.;
- 4 medidas detalhadas de problemas e competências educacionais, sociais, emocionais e de comportamento da criança; sua história médica, número de hospitalizações etc.;
- 5 acomodações da família, como carga de trabalho dos pais, suporte familiar, disponibilidade e uso de recursos (KEOGH; WEISNER, 1993).

Há autores que têm elencado alguns desses contextos, que parecem influenciar o processo de aprendizagem escolar

(MARTURANO, 1999; TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO, 2008; FERREIRA; BARRERA, 2010; SOARES; ANDRADE, 2006; SANTOS; GRAMINHA, 2005; ENRICONE; SALLES, 2011; PICCOLO et al., 2012).

Contexto familiar

Estudos referentes ao contexto familiar e suas relações com o rendimento acadêmico, bem como de leitura, não são recentes.

O interesse em estudar o contexto familiar deve-se ao fato de que, durante o percurso de vida, especialmente na infância, os principais cuidados e estímulos necessários ao desenvolvimento infantil são oferecidos no seio familiar.

Nesses estudos estão incluídos o nível socioeconômico (renda familiar e classe social) e a escolaridade dos pais (mãe e pai), como apontado por Bandeira et al. (2006a, 2006b), Soares e Alves (2013), Zhang et al. (2013), Santos e Graminha (2005), Piccolo et al. (2012), entre outros.

Dourado (2005) afirma que o nível de rendimento familiar é apontado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2005) como um dos fatores que exercem forte interferência na escolarização. O mesmo estudo mostra que os alunos que obtiveram melhores rendimentos em processos avaliativos têm mães com nível maior de escolaridade.

Em seu estudo, Bandeira et al. (2006b) avaliaram 257 crianças, sendo 75 alunos de escola particular e o restante de escolas públicas e não encontraram diferenças entre alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental em competência acadêmica. Verificaram que alunos de escolas particulares em média têm pontuação mais alta que alunos de escolas públicas em anos semelhantes e que meninas são avaliadas como mais competentes que meninos. Encontraram também correlação entre o nível socioeconômico e a competência acadêmica, assim como maior escolaridade dos pais e competência acadêmica.

Zhang et al. (2013) analisaram as relações entre nível socioeconômico, processamento fonológico, vocabulário e leitura em 262 crianças chinesas entre quatro e nove anos de idade, de diversos níveis socioeconômicos. Os resultados demonstraram que o nível socioeconômico contribuiu para variações de habilidades fonológicas e de vocabulário das crianças, bem como ratificaram resultados de outros estudos.

Segundo Soares e Alves (2013), o nível socioeconômico é resultado da agregação de vários indicadores. O modelo apresentado pelos pesquisadores transforma as informações sobre o nível de escolaridade dos pais, a posse dos bens de consumo duráveis e a contratação de serviços domésticos em uma escala de desvios padrão em um quadro intervalar entre zero e 10. O estudo mostrou que as escolas que tiveram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) calculado em 2011 são heterogêneas, em relação aos valores dos indicadores nível socioeconômico, dos alunos, dificuldade da gestão pedagógica e infraestrutura, conforme dados coletados pela Prova Brasil ou pelo Censo Escolar. Entretanto, evidencia que escolas que trabalham em condições mais favoráveis têm resultados melhores.

Enricone e Salles (2011) apontam a relação entre fatores psicossociais familiares e o desempenho em leitura e escrita, com base em um estudo comparativo realizado com 29 famílias de dois grupos de alunos de 2^a série (atualmente 3^o ano) do Ensino Fundamental, por meio de entrevista semiestruturada. Os dados indicam que, além dos fatores neurobiológicos e cognitivo-linguísticos, a investigação de fatores psicossociais, relativos ao letramento familiar e ao processo de escolarização, pode ser importante para compreender melhor a etiologia das dificuldades de leitura e escrita e qualificar a intervenção com essas crianças.

Nesse estudo, foram analisados, comparativamente, os fatores psicossociais familiares (recursos como: ambiente físico, materiais educacionais, acompanhamento familiar na aprendizagem e práti-

cas educativas familiares) e a história prévia de desenvolvimento (linguagem, desenvolvimento motor, relações interpessoais, história de vida escolar) de dois grupos de crianças e sua possível relação com as habilidades de leitura e escrita. Os resultados revelaram que algumas variáveis psicossociais familiares estão relacionadas de forma mais significativa com o grupo de crianças com dificuldades de leitura/escrita. Além disso, houve associação significativa entre esse grupo de crianças e as variáveis: presença de transporte próprio na família (mais frequente no grupo competente), percepção dos familiares de que a criança teve dificuldades para aprender a ler, avaliação do familiar de que a criança tem dificuldade no desempenho da leitura, repetência escolar e história familiar de dificuldade na leitura (mais frequente no grupo com dificuldade).

Piccolo et al. (2012) investigaram, em um estudo longitudinal, a contribuição de fatores psicossociais para o desempenho em leitura de 59 crianças, sendo 29 meninos e 30 meninas, estudantes de 2^a a 5^a série (atualmente do 3^o ao 6^o ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas. A renda familiar das crianças aos dois anos correlacionou-se positivamente com compreensão textual. Entretanto, apenas o número de familiares que residiam com a criança foi preditor do desempenho em leitura de palavras. A média geral de desempenho das crianças nas tarefas de leitura (de palavras e de texto) foi alta, considerando que a amostra variou entre 2^a e 5^a séries (atualmente 3^o e 6^o anos) e, nesse caso, havia outros fatores relacionados mais diretamente à criança – competência social, autoestima, inteligência, capacidade para resolver problemas –, assim como as experiências compensadoras proporcionadas, por exemplo, por um ambiente escolar favorável podem ter funcionado como fatores protetores. Concluiu-se que o desempenho em leitura relaciona-se a fatores psicossociais, bem como observou-se que, de maneira sucinta, o desempenho em leitura parece estar ligado à renda familiar e à quantidade de pessoas que residem com a criança na amostra estudada, em que

pese o estudo ter avaliado parcialmente apenas o aspecto socioeconômico e familiar relacionado ao desempenho em leitura.

Santos e Graminha (2005) desenvolveram um estudo com o objetivo de identificar diferentes características do contexto familiar que possam influenciar o rendimento acadêmico das crianças, incluindo: condições socioeconômico-educacionais, estrutura e relacionamento familiar, condições de gestação, participação da família na vida escolar das crianças, problemas de saúde física e/ou mental na família, práticas educativas, expectativas sobre o desenvolvimento da criança e recursos do ambiente familiar. Nesse estudo, os resultados apontam que, desde a sua concepção, crianças com baixo rendimento acadêmico estão inseridas em um contexto familiar mais adverso do que as que apresentam bom desempenho na escola. Ao mesmo tempo, as famílias do grupo de crianças com alto rendimento acadêmico oferecem mais materiais e estímulos para o seu desenvolvimento e as mães participam mais das reuniões escolares.

Em um estudo recente realizado por Mendes (2014), cujo objetivo era verificar a relação entre os resultados em testes de leitura, a pontuação obtida na Provinha Brasil – Leitura e as variáveis psicossocioambientais intervenientes na competência em leitura de crianças e comparar o desempenho naquela avaliação em função de características socioambientais da família, bem como recursos do ambiente familiar que contribuíssem para a aquisição da competência em leitura. Participaram do estudo 142 crianças, matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental de quatro escolas da Rede Pública Municipal da cidade de Santos, com idades entre 8 e 11 anos (média = 8,62; desvio padrão = 0,58), sendo 69 meninas (média = 8,62; desvio padrão = 0,54), correspondente a 48,6% da amostra, e 73 meninos (média = 8,62; desvio padrão = 0,61), que corresponde a 51,4% da amostra. As escolas estão localizadas nas zonas Leste, Central, Noroeste e em morros da cidade de Santos.

No que diz respeito à classe social, renda familiar e escolaridade das mães, são apresentados dados por meio de frequência e percentual.

Conforme descrito na Tabela 1, em relação à classe social, no total de alunos pesquisados, de acordo com critérios estabelecidos pelo Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB) (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2012), 24,6% pertencem à classe B, 54,2%, à classe C, e 21,2% pertencem à classe D. A pontuação total obtida em questionário permitiu distribuir os indivíduos da seguinte forma: classe A (35 a 46 pontos), classe B (23 a 34 pontos), classe C (14 a 22 pontos), classe D (8 a 13 pontos) e classe E (0 a 7 pontos). O questionário era composto, em sua primeira parte, por itens como: profissão do pai e da mãe, posição da criança na família (filho mais velho, mais novo, intermediário ou filho único) e escolaridade do pai e da mãe. Na questão havia informações como: analfabeto, Ensino Fundamental I incompleto, Ensino Fundamental completo, Ensino Médio incompleto ou completo, Ensino Superior completo ou incompleto, bem como informações sobre a renda familiar e itens de conforto aos quais a família tem acesso.

TABELA 1 • DISTRIBUIÇÃO POR CLASSE SOCIAL DAS FAMÍLIAS DE UMA AMOSTRA DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL POR ESCOLA NAS ZONAS LESTE, CENTRAL, NOROESTE E EM MORROS DO MUNICÍPIO DE SANTOS

	(N) ESCOLA Z LESTE	(N) ESCOLA Z CENTRAL	(N) ESCOLA Z NOROESTE	(N) ESCOLA Z MORROS	(N) TOTAL ESCOLAS	PERCENTUAL TOTAL ESCOLAS
B	10	3	9	13	35	24,6
C	15	27	16	19	77	54,2
D	9	12	7	2	30	21,2
Total	34	42	32	34	142	100,0

FONTE: ELABORADA PELOS AUTORES.

É possível observar que a maior parte das famílias distribuiu-se nas faixas C e B do nível socioeconômico, o que coincide com os resultados do Saresp 2011 na distribuição das famílias por classe social de crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental na rede pública do estado de São Paulo (2012).

Já a renda familiar foi avaliada diretamente pelo valor da remuneração mensal, a qual é possível caracterizar da seguinte maneira: 57,7% das famílias das crianças têm renda entre um e quatro salários mínimos, 16,2% têm renda familiar entre meio e um salário mínimo e apenas 4,9% apresentam renda inferior a meio salário mínimo.

Segundo dados de condições de vida da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), a renda domiciliar *per capita* no estado de São Paulo era de R\$ 853,49 e, no município de Santos, R\$ 1.364,92 (SÃO PAULO, 2010).

Em 2010, entre os domicílios brasileiros, 32% concentravam rendimentos mensais de até meio salário mínimo *per capita*. No estado de São Paulo, a proporção era de 19%. Na faixa intermediária de rendimentos, de meio a três salários mínimos *per capita*, situavam-se cerca de 58% dos domicílios no país e 66% dos paulistas. Nesse estudo, foi possível observar que, entre as escolas pesquisadas, 54% encontram-se na classe social C e, somando-se aos de classe social D, totalizam 75% de pesquisados com renda média entre meio e três salários mínimos, valor inferior aos dados de condições de vida para o estado de São Paulo e o município de Santos (SÃO PAULO, 2010).

O município de Santos, que faz parte de uma região metropolitana com outros oito municípios, possui o melhor índice de desenvolvimento humano (IDH) em relação à renda (SANTOS, 2009).

Em relação à escolaridade das mães das crianças avaliadas, os resultados variaram entre analfabeta e com Ensino Fundamental I incompleto em 26,8%, enquanto 7,1% têm nível superior

completo. Pode-se observar que 60,6% das mães têm escolaridade entre Ensino Fundamental e Ensino Médio incompleto.

TABELA 2 • DISTRIBUIÇÃO DA ESCOLARIDADE DA MÃE DE UMA AMOSTRA DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE QUATRO ESCOLAS DAS ZONAS LESTE, CENTRAL, NOROESTE E EM MORROS DO MUNICÍPIO DE SANTOS

	(N)	PERCENTUAL	CUMULATIVO
Analfabeto	2	1,4	1,4
Ensino Fundamental I incompleto	36	25,4	26,8
Ensino Fundamental I completo/ Ensino Fundamental II incompleto	21	14,7	41,5
Ensino Fundamental completo/ Ensino Médio incompleto	29	20,5	62,0
Ensino Médio completo/ Ensino Superior incompleto	38	26,7	88,7
Ensino Superior completo	10	7,1	95,8
Não informou	6	4,2	100,0
Total	142	100,0	

FORTE: ELABORADA PELOS AUTORES.

Com relação às variáveis socioambientais – renda familiar, classificação econômica Brasil e escolaridade dos pais –, não houve correlação estatística significativa com as variáveis de aprendizagem da leitura. Isso significa que as variáveis socioambientais não influíram nos resultados das variáveis de aprendizagem da leitura por não apoiarem os achados da literatura (BICALHO; ALVES, 2010). Vale ressaltar que as variáveis psicossocioambientais observadas no presente estudo dizem respeito à escolaridade dos pais, à renda familiar e à classe social.

Diante do exposto, é possível verificar que o contexto no qual o ser humano se desenvolve pode contribuir para a competência em leitura, com maior ou menor grau de vulnerabilidade aos riscos ou ao sucesso no processo de aprendizagem.

Recursos e suporte do ambiente familiar da criança e competência em leitura

O ambiente no qual a criança está inserida pode contribuir para o seu pleno desenvolvimento. O contexto familiar tem sido apontado como um preditor do desempenho escolar infantil. Sabe-se que a família pode participar de maneira efetiva na formação do sujeito, o que pode contribuir para a motivação e o bom desempenho escolar. Além disso, o suporte ao desenvolvimento da criança pode refletir a disponibilidade e o envolvimento dos pais e familiares na sua vida acadêmica.

Segundo Marturano (1999), entre os fatores psicossociais, a influência do ambiente familiar no aprendizado escolar é amplamente reconhecida. Seus resultados denotam que a disponibilidade de materiais educacionais, o envolvimento dos pais no processo de desenvolvimento dos filhos, a interação entre eles e o uso da linguagem no lar, além do clima emocional e das práticas educativas utilizadas pela família, podem influenciar os processos de aprendizagem escolar das crianças.

Pires (2011) aponta que são considerados fatores psicossociais de risco: a ausência de relações parentais estáveis, a falta de apoio no contexto social em que vivem, transtornos econômicos, sociais ou pessoais, falta de cuidados maternos na infância, agressividade vigente nos grandes centros urbanos e desemprego. Ainda de acordo com o autor, os fatores psicossociais são reconhecidos como fatores de risco por causarem desordens comportamentais em crianças (PIRES, 2011).

O estudo de Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) teve como objetivo verificar se o tempo de exposição à Educação Infantil estaria associado a indicadores de desempenho, competência interpessoal e percepção de estresse em alunos da 2^a série do Ensino Fundamental (atualmente 3^o ano). Como resultado, os autores apontaram que as avaliações de desempenho acadêmico foram favoráveis às crianças com EI, assim como suporte fami-

liar e recursos da criança ao iniciar a transição. Essa pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais e envolveu a participação de 70 crianças de ambos os gêneros e com idades entre 6 e 8 anos, além das mães e professoras. Nos resultados de regressão para cada indicador de competência no final do ano letivo, concluíram que o modelo final preditivo de desempenho escolar explica 43% da variância nos resultados do Teste de Desempenho Escolar e inclui recursos do ambiente familiar e práticas parentais positivas.

O objetivo da pesquisa realizada por Ferreira e Barrera (2010) foi analisar as relações entre ambiente familiar e desempenho escolar na Educação Infantil e, com base na análise dos dados, foi possível perceber que a maioria dos participantes apresentou desempenho médio. Os autores demonstraram associação positiva entre desempenho escolar e recursos do ambiente familiar. Esse resultado sugere que o desempenho escolar do aluno é influenciado por recursos do ambiente familiar no que se refere à disponibilidade de brinquedos e objetos culturais – livros, jornais e revistas –, bem como à quantidade de atividades e reuniões compartilhadas com os pais. Foram obtidas ainda evidências de associação entre os recursos do ambiente familiar e o grau de escolaridade das mães, porém não foram observadas associações com nível socioeconômico das famílias.

Steensel (2006) analisou a relação entre o ambiente familiar e o desempenho na fase de alfabetização em 116 crianças de 19 escolas primárias em uma cidade da Holanda. Os resultados revelaram que a participação dos pais nas atividades de leitura e escrita dos filhos fez com que as crianças obtivessem notas altas nas medidas de desempenho para a alfabetização. Steensel (2006) também comparou habilidades de vocabulário e compreensão de leitura entre alunos com bom rendimento e com menor rendimento e revelou que esse desempenho estava relacionado à maior pontuação no *Home literacy environment* (questionário aplicado

aos pais contendo questões sobre as atividades de alfabetização desenvolvidas com a criança). O autor concluiu que pais que desenvolvem mais atividades que estimulam a leitura e a escrita de seus filhos podem contribuir para um melhor resultado das crianças na escola.

Brooking e Roberts (2007), em seu relatório de pesquisa preparado para o Ministério da Educação, apresentaram a informação de que 80% das escolas envolvidas no programa implantado na Nova Zelândia, denominado *Home-school partnerships: literacy programme* (HSPL), tiveram impacto positivo no envolvimento dos pais no aprendizado de leitura das crianças participantes.

Weiss et al. (2009) indicam a importância da participação da família no processo de aquisição da linguagem e no desenvolvimento cognitivo, realizando atividades de leitura compartilhada, entre outras.

Medeiros et al. (2000, 2003) afirmam que entre os fatores psicossociais relacionados à aprendizagem escolar estão os conceitos de autoeficácia (crença do indivíduo sobre a sua capacidade de desempenho em atividades específicas) e motivação para aprender, visto que a crença na autoeficácia, além de modificar regras de pensamento, determina o nível de motivação, bem como as crenças das crianças sobre as causas do sucesso ou fracasso escolar, suas percepções em relação às próprias habilidades para as aprendizagens específicas, suas metas, competências acadêmicas, além das estratégias metacognitivas.

Em estudo que investigou os recursos familiares e sua relação com o desempenho na compreensão de leitura de 404 alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares, Monteiro e Santos (2013) revelaram que a família e a escola constituem sistemas de suporte que dão à criança condições para enfrentar com mais segurança e possibilidade de sucesso os desafios da aprendizagem. Demonstraram também que a correlação identificada entre os recursos materiais no ambiente

físico e os escores dos testes de compreensão leitora ($r = 0,43$) sugerem que a disponibilidade de livros, jornais, revistas e brinquedos promotores do desenvolvimento favorecem a compreensão de leitura.

Em que pese a literatura apresentar estudos objetivando a detecção de diversos fatores e variáveis intervenientes no processo de aprendizagem, destaca-se a importância de considerar pesquisas específicas sobre fatores capazes de gerar influência, como os psicossociais e familiares, para a compreensão do desempenho em leitura.

Os recursos do ambiente familiar, embora possam ser compreendidos como variáveis socioambientais, no estudo realizado por Mendes (2014), foram considerados variáveis preditoras da aprendizagem da leitura, com base em pesquisas já descritas (MARTURANO, 1999; PIRES, 2011; TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO, 2008; FERREIRA; BARRERA, 2010). Do mesmo modo, alguns autores que avaliaram variáveis psicossocioambientais e analisaram suas relações com o rendimento em leitura incluíram como variáveis a participação dos pais no processo de desenvolvimento dos filhos, a interação entre pais e filhos, o uso da linguagem no lar, as práticas educativas (MARTURANO, 1999), o ambiente doméstico favorável a práticas de leitura (STEENSEL, 2006; CAMPBELL, 2011; BROOKING; ROBERTS, 2007) e práticas parentais positivas (TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO, 2008). Assim, é possível inferir que as práticas parentais favoráveis à leitura compartilhada, leitura de histórias infantis, acompanhamento das tarefas escolares e atividades em que haja a produção de linguagem na interação entre as crianças e seus pais podem interferir em resultados que apontem para correlações significativas e fortes entre variáveis psicossocioambientais e desempenho em leitura.

Situações desfavoráveis, como alteração sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e/ou social, ou ainda influências am-

bientais, podem causar alteração nas habilidades de leitura. Silva e Capellini (2011) desenvolveram um estudo que tinha como objetivo correlacionar as variáveis erros, tempo, velocidade e compreensão de leitura nos escolares com distúrbio de aprendizagem em relação aos escolares sem dificuldade de aprendizagem e concluíram que, para escolares com distúrbio, o desempenho nas variáveis correlacionadas encontra-se alterado, o que interfere no desenvolvimento em leitura e, conseqüentemente, na compreensão do texto lido. Não serão explorados no estudo ora proposto mais detalhes acerca das questões que prejudicam a aprendizagem da leitura.

Os resultados da pesquisa realizada por Mendes (2014), no que tange ao suporte e aos recursos do ambiente familiar como preditores para a aprendizagem da leitura, podem ser detectados a partir da correlação entre testes de leitura, recursos e suporte do ambiente familiar, como proporcionar atividades e passeios fora do período escolar, ter brinquedos e livros disponíveis em casa, acompanhar a criança em tarefas escolares realizadas em casa, por meio do inventário de recursos do ambiente familiar (RAF), elaborado por Marturano (2006) e adaptado por Mendes (2014). Tal inventário tem como objetivo possibilitar um levantamento de recursos do ambiente familiar que podem contribuir para o aprendizado escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e peculiaridades ambientais locais. Esse questionário foi composto, na primeira parte, por itens como profissão do pai e da mãe, posição da criança na família (filho mais velho, mais novo, intermediário ou filho único) e escolaridade do pai e da mãe – questão que apresentou informações variadas, como analfabeto, Ensino Fundamental I incompleto, Ensino Fundamental completo, Ensino Médio incompleto ou completo, Ensino Superior completo ou incompleto.

Na segunda parte, são propostas 10 questões pautadas no RAF (MARTURANO, 2006) abordando as seguintes temáticas: o que a criança faz quando não está na escola, suas atividades

regulares, seus últimos passeios, as atividades que os pais desenvolvem com ela em casa, os brinquedos que ela tem ou já teve, se existem jornais, revistas e livros em casa, se alguém acompanha a criança nos afazeres da escola, se ela tem uma rotina estabelecida para tomar banho, almoçar, brincar, fazer lição de casa etc., se a família tem o costume de se reunir nas refeições, aos finais de semana etc. Essas questões compuseram um escore de recursos do ambiente familiar e cada uma foi pontuada de acordo com o número de itens que constam na referida questão.

Na Tabela 3, é possível verificar a correlação observada no estudo já citado de Mendes (2014) entre testes de leitura e recursos do ambiente familiar.

TABELA 3 • CORRELAÇÃO ENTRE TESTES DE LEITURA E RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR

		TOTAL ATIV.	TOTAL PASSEIOS	BRINQUEDOS	TIP. LIVROS	ACOMP. CÇA. TAREFAS ESCOLA
SCSE	r	,121	,147	,199*	,140	,141
SCSF	r	,087	,170*	,042	,092	,111
PB - Leitura	r	,132	,168*	,100	,122	,063
TCLPP	r	,119	,141	,205*	,127	,111

* Correlação é significativa ao nível de 0,05.

N = 142; PB – Leitura = Provinha Brasil – Leitura; SCSE = Subteste de Compreensão de Sentença Escrita; SCSF = Subteste de Compreensão de Sentença Falada; TCLPP = Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras; Total ativ. = Total de atividades realizadas fora do período escolar; Total passeios = Total de passeios que a criança realizou nos últimos 12 meses; Brinquedos = Total de brinquedos que a criança tem ou já teve; Tip. livros = Tipos de livros; Acomp. cça. tarefas escola = Acompanhamento da criança nas tarefas escolares.

FONTE: ELABORADA PELOS AUTORES.

Os resultados apontam que existe uma correlação positiva e significativa entre testes de leitura – Subteste de Compreensão de Sentença Escrita (SCSE) e Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) – e o suporte do ambiente familiar (brinquedos).

Os resultados do referido estudo sugerem que a presença de brinquedos no ambiente familiar pode ser um preditor para a competência leitora. Assim, os resultados coadunam com as pesquisas realizadas por Marturano (1999) e Ferreira e Barrera (2010), no que tange à influência da presença de brinquedos no ambiente familiar. Há correlação significativa entre o desempenho no SCSE e a presença de brinquedos no ambiente familiar ($r = 0,19$), bem como correlação de $r = 0,20$ entre o desempenho no TCLPP e o quesito brinquedos, como apontado por Monteiro e Santos (2013). Isso significa que a oferta de brinquedos no ambiente familiar está ligada ao resultado em competência em leitura.

A partir disso, pode-se inferir que uma análise mais detalhada das variáveis de suporte do ambiente familiar, tais como a qualidade de interação entre os pais e as crianças, a frequência de diálogos desenvolvidos nos momentos de convivência, assim como da leitura de livros de histórias, de contar histórias, de conversar sobre a rotina do dia anterior, de falar sobre notícias ou programas de TV, de ouvir histórias da criança e conversar sobre os assuntos que ela traz, é fundamental para a aquisição da competência leitora. Tais atividades foram elencadas na pergunta sobre as atividades que os pais desenvolviam com a criança em casa. Porém, essas interações poderiam ser, em estudos futuros, investigadas detalhadamente, de tal sorte que fosse possível apontar resultados diferentes ao comparar famílias em que pais realizem tais atividades com maior frequência às famílias que fazem isso em menor quantidade.

Os estudos que tratam do envolvimento dos pais, estilos parentais e organização no lar, em geral, enfatizam os efeitos positivos de práticas e recursos promotores do desenvolvimento da competência em leitura (MARTURANO, 1999; TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO, 2008; FERREIRA; BARRERA, 2010; SANTOS; GRAMINHA, 2005; ENRICONE; SALLES, 2011; PICCOLO et al., 2012). No entanto, no estudo de Mendes

(2014), as variáveis que tratam do envolvimento dos pais, estilos parentais e organização no lar foram avaliadas por meio de perguntas que investigavam as atividades desenvolvidas pelos pais com as crianças sem detalhar a frequência e a quantidade das interações ocorridas. Isso pode explicar a divergência entre os achados deste estudo e os dos demais citados.

Cabe salientar que, de acordo com os dados de Mendes (2014), foi possível verificar que 76,7% das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental pesquisadas nas quatro escolas recebiam o acompanhamento da família no estudo, e que o rendimento de 79,57% era acompanhado pela família.

Desse modo, pode-se afirmar que o contexto familiar é um sistema de suporte de que a criança dispõe para enfrentar os desafios da aprendizagem, principalmente da leitura.

Como diz Szymanski (2007), a escola e a família são instituições que têm em comum a preparação da criança e do jovem para o envolvimento social, sendo ambos os grupos pontos de referência nos quais vivemos e atuamos. É função da escola, além de educar os jovens, ensinar os conteúdos específicos dos diversos ramos do conhecimento, o que a diferencia da função da família, que tem uma ação educativa voltada para a construção de valores, sentimentos e emoções.

Aspecto cognitivo: nomeação automática rápida de estímulos visuais e aquisição da competência em leitura

A nomeação automática rápida de estímulos visuais está ligada à velocidade de leitura e fluência. Nomeação rápida é um processo complexo que requer a combinação de habilidades cognitivas como atenção, processos perceptuais, memória lexical e articulação.

Segundo Capellini et al. (2007), entende-se por nomeação automática rápida a capacidade de o indivíduo identificar e reco-

nhecer um objeto, ativar o seu nome e produzi-lo oralmente o mais rápido possível. A identificação e o reconhecimento acontecem por meio da distinção da aparência, traçado, orientação e disposição do objeto.

Pesquisadores apontam que há relação entre nomeação rápida e leitura (BOWERS, 1995; CORNWALL, 1992; MORRIS et al., 1998 apud SANTOS, 2007). Cardoso-Martins e Pennington (2001), Bicalho e Alves (2010), Silva et al. (2012), Rosal (2014) entre outros, assim como Capovilla et al. (2007), relatam a habilidade de nomeação como uma habilidade essencial para o desenvolvimento da linguagem oral, relacionada à aquisição da linguagem escrita.

Cabe ressaltar que a nomeação rápida exalta a precisão, a rapidez e a fluência, características necessárias para um bom desempenho na leitura e na escrita, ou seja, poderá ser um bom preditor para a leitura.

Cardoso-Martins e Pennington (2001) afirmam que a nomeação seriada rápida contribui para a variação na habilidade de leitura e escrita independentemente da consciência de fonemas. Essa pesquisa investigou a correlação entre a nomeação seriada rápida e as habilidades de leitura e escrita em 146 crianças e adolescentes norte-americanos entre 7 e 18 anos de idade.

Em estudo realizado por Bicalho e Alves (2010), cujo objetivo era investigar a nomeação seriada rápida em crianças de escolas pública e privada, com e sem queixas de problemas escolares, concluiu-se que a capacidade de nomeação seriada pode ser considerada uma das habilidades fundamentais para o bom desempenho em leitura.

Silva et al. (2012) avaliaram 32 escolares da 4^a série do Ensino Fundamental (atualmente 5^o ano) na prova de nomeação rápida do Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico, versão individual, e em testes de leitura e compreensão para comparar e correlacionar o desempenho dos alunos. Eles concluíram que a

defasagem na realização das atividades de nomeação, leitura e compreensão na primeira avaliação ocasionou falhas no mecanismo de conversão fonema-grafema, que podem ser suficientes para desencadear dificuldades na aprendizagem da leitura.

Rosal (2014) investigou as contribuições da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para aprendizagem inicial da leitura e escrita. Os resultados encontrados evidenciaram a existência de uma correlação entre a consciência fonológica e a nomeação seriada rápida e a escrita.

Capellini e Lanza (2010) compararam o desempenho de escolares do ensino público com e sem dificuldades de aprendizagem em consciência fonológica, NAR, leitura e escrita. Foi verificado que os escolares sem dificuldade de aprendizagem apresentaram melhor desempenho na nomeação automática rápida e na consciência fonológica.

Diante disso, ressalta-se que os aspectos cognitivos são importantes na aquisição da competência em leitura (MARTURANO, 1999; TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO, 2008; FERREIRA; BARRERA, 2010; SANTOS; GRAMINHA, 2005; ENRICONE; SALLES, 2011; PICCOLO et al., 2012; SEABRA; DIAS, 2012). Esses aspectos abrangem linguagem, atenção para entender e interpretar a língua escrita, memória auditiva, memória visual, identificação de palavras, análise estrutural e contextual da língua, síntese lógica, expansão do vocabulário, compreensão e fluência na leitura.

Para avaliar a nomeação automática rápida, Mendes (2014) utilizou como instrumento o teste de nomeação automática rápida (SILVA; MACEDO, 2013), que tem como objetivo estimar a habilidade do indivíduo de ver um símbolo visual e nomeá-lo acurada e rapidamente. O teste é aplicado individualmente à criança e é composto por quatro subtestes: cores, objetos, letras e números. Os estímulos apresentam alta frequência na língua portuguesa e são repetidos randomicamente 10 vezes em cada

uma das cinco linhas, totalizando 50 estímulos por prancha. As pranchas representam os subtestes. Em todos os subtestes, o examinador pergunta o nome de cada estímulo e solicita que o sujeito nomeie cada item o mais rapidamente possível sem cometer nenhum erro. São computados o número de erros e o tempo total de nomeação para todos os itens da prancha, diferentemente da versão original do teste, em que é levado em consideração somente o tempo de nomeação total dos itens.

- 1** Subteste 1: cores. O subteste é formado por cinco cores impressas em retângulos médios, escolhidas por apresentarem estrutura da palavra de forma dissílaba e de fácil articulação, e por serem consideradas de alta frequência linguística. São as cores: azul, rosa, marrom, verde e preto.
- 2** Subteste 2: objetos. O subteste é formado por cinco figuras impressas em preto e branco e de tamanho médio. Apresentam estrutura da palavra de fácil articulação, alta frequência linguística e semântica e são monossílabos ou dissílabos, segundo o português. São os objetos: lápis, cama, sol, gato e mão.
- 3** Subteste 3: letras. As letras foram impressas em tamanho médio e em estilo Times New Roman em maiúsculo e bastão. As letras são as mesmas da versão original, mas com estilo impresso diferente. São formadas por vogais e consoantes e apresentadas de maneira aleatória, fora da sequência alfabética. São as letras: O, A, D, P e S.
- 4** Subteste 4: números. Os números foram impressos e escolhidos como a versão original do teste (WOLF; DENCKLA, 2005 apud SILVA; MACEDO, 2013). São eles: 7, 4, 2, 9 e 6.

Esse teste foi aplicado individualmente em 142 crianças nas próprias escolas, em local apropriado e silencioso, durante o período escolar regular, onde foi realizada a pesquisa desenvolvida por Mendes (2014).

Na Tabela 4, é possível verificar a média, o desvio padrão e o tamanho da amostra (N) do tempo total, em segundos, despendido para finalização da tarefa, e quantidade total de erros no teste de nomeação automática rápida por escola pesquisada em quatro zoneamentos distintos.

TABELA 4 • ANÁLISE DESCRITIVA DO TEMPO GASTO EM SEGUNDOS PARA A REALIZAÇÃO DO TESTE DE NOMEAÇÃO AUTOMÁTICA RÁPIDA DE UMA AMOSTRA DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE QUATRO ESCOLAS DAS ZONAS LESTE, CENTRAL, NOROESTE E EM MORROS DO MUNICÍPIO DE SANTOS

ESCOLA		N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MÍNIMO	MÁXIMO
NAR Total tempo em segundos nos 4 subtestes	1- Zona Leste	34	169,47	46,307	109	342
	2- Zona Central	42	190,81	53,433	131	367
	3- Zona Noroeste	32	190,38	77,119	131	516
	4- Zona Morros	34	186,12	40,942	132	291
	Total	142	184,48	55,738	109	516
NAR Total erro nos 4 subtestes	1- Zona Leste	34	,53	1,376	0	7
	2- Zona Central	42	3,48	7,626	0	40
	3- Zona Noroeste	32	2,91	7,973	0	44
	4- Zona Morros	34	3,41	6,716	0	35
Total		142	2,63	6,582	0	44

NAR = prova de nomeação automática rápida: subtestes cores, objetos, letras e números – tempo total em segundos e total de erros.

FONTE: ELABORADA PELOS AUTORES.

Houve diferenças entre as médias dos grupos de cada zoneamento em relação ao tempo total gasto para realizar a prova de nomeação automática rápida de cores, objetos, letras e números. As crianças da escola Zona Leste apresentaram menor tempo médio em relação à escola Zona Central. A escola Zona Leste apresentou menor quantidade de erros na tarefa, enquanto

a escola Zona Noroeste apresentou maior número de erros na mesma tarefa.

O aspecto cognitivo de nomeação automática rápida de cores, objetos, letras e números apresentou correlação significativa com testes de leitura. Os coeficientes identificados nos resultados são negativos, o que demonstra que quanto maior o tempo de nomeação menor o domínio nas habilidades de leitura.

Com base nessa constatação, cabe salientar aos profissionais que atuam no processo de ensino e aprendizagem de crianças a importância desse aspecto cognitivo para a aprendizagem das habilidades de leitura. Assim, esses profissionais podem aplicar atividades de nomeação rápida em sala de aula a fim de desenvolver as habilidades de leitura.

