

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Daniela Aprato Borba

**PRÁTICAS DE LEITURA DE LIVROS
EM FAMÍLIAS COM CRIANÇAS ENTRE 4 E 7 ANOS**

Porto Alegre

1. Semestre

2024

Daniela Aprato Borba

**PRÁTICAS DE LEITURA DE LIVROS
EM FAMÍLIAS COM CRIANÇAS ENTRE 4 E 7 ANOS**

Trabalho de Conclusão do Curso Licenciatura
em Pedagogia da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre

1. Semestre

2024

Daniela Aprato Borba

**PRÁTICAS DE LEITURA DE LIVROS
EM FAMÍLIAS COM CRIANÇAS ENTRE 4 E 7 ANOS**

Trabalho de Conclusão do Curso Licenciatura
em Pedagogia da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Aprovada em 23 ago. 2024.

Profa. Dra. Luciana Piccoli - Orientadora

Profa. Dra. Marília Forgearini Nunes - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Viviane Paliarini - Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

AGRADECIMENTOS

A literatura é o que nos permite pensar para além do nosso próprio modo de pensar. Expande os horizontes, alimenta a mente e aumenta nossas capacidades em tantos ângulos, que mal podemos enumerá-los. Sem a literatura, ficamos limitados e presos em nós mesmos e, por tudo isso, estou convencida de que desenvolver o hábito de leitura é parte essencial do desenvolvimento integral de todo ser humano.

Dedicar-me a estudar e pesquisar sobre isso, mesmo que esteja sendo tão pouco perto do tamanho do assunto, tem sido certamente uma das coisas mais importantes e animadoras em minha formação até então. Aqui tem um pouco da minha história, um pouco das histórias de outras pessoas, mas principalmente o que aqui foi descrito e desenvolvido faz parte de uma mudança permanente de pensar e me relacionar com literatura e com os livros. Espero que esse trabalho seja relevante não apenas para mim, mas para todos os que tiverem algum contato com ele e espero que esse assunto siga a despertar todos os que se propuserem a pensar sobre ele, assim como tem acontecido comigo.

Assim, agradeço antes de tudo a Deus, fonte absoluta de todas as minhas inspirações e para quem dedico todos os meus esforços em tudo o que faço. Agradeço ao meu melhor amigo e amor, Pedro Henrique, por ser o meu lugar de segurança e equilíbrio, por me ensinar a descansar, sempre me incentivar a sonhar e por também me ajudar com as planilhas que foram necessárias na execução deste trabalho. Agradeço aos meus pais por, mesmo sem terem todo o conhecimento acerca desse tema, terem sido os primeiros a me apresentarem aos livros e a lerem histórias para mim antes de dormir.

Agradeço à minha querida professora e também orientadora Luciana Piccoli, que foi a primeira a me contaminar durante o curso com o amor pela educação e aqui neste trabalho agradeço especialmente pela paciência em me ouvir, aconselhar e elogiar, me animando em cada etapa e deixando tudo mais simples e feliz de fazer. Agradeço também à professora Marília Nunes, que talvez nem saiba que foi parte essencial desse trabalho, por despertar ainda mais em mim, sejam pelas aulas, pelas conversas ou mensagens, algo que sempre esteve lá: o amor pelos livros.

Aqueles dentre nós que têm sido verdadeiros leitores durante toda a vida raramente compreendem de maneira plena a enorme extensão do nosso ser da qual somos devedores aos escritores. Compreendemos isso mais quando conversamos com um amigo que é um leitor não literato. Pode ser uma pessoa cheia de bondade e bom senso, mas é alguém que vive em um mundo minúsculo. Nós nos sentiríamos sufocados nesse mundo. (Lewis, 2020, p.19)

RESUMO

O presente trabalho procura responder a seguinte questão: quais são as práticas de leitura de livros em famílias com crianças entre 4 e 7 anos? Assim, o seu objetivo geral é investigar as práticas de leitura de livros das famílias com crianças dessa faixa etária. A pesquisa se constitui metodologicamente como um estudo de abordagem qualitativa que teve, como instrumento para geração de dados, as entrevistas qualitativas com três famílias consideradas de classe média, com crianças frequentadoras de escolas privadas e com pelo menos um dos pais com ensino superior completo. A análise de dados se deu, por sua vez, através da análise de conteúdo dessas entrevistas. São bases teóricas para o desenvolvimento deste trabalho a definição de literatura infantil (Azevedo, 1999; Medeiros, 2022; Ramos, Marangoni e Maciel, 2016), a reflexão sobre a formação de leitores literários (Bunzen, 2017; Colomer, 2017; Paiva, 2016; Reyes, 2012) e o debate sobre o papel da família na formação desses leitores (Belmiro e Galvão, 2016; Luna, Santos e Rosa, 2019; Vale, 2020). A partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas com as famílias, as práticas encontradas, através das entrevistas, foram práticas de leitura em família de cunho religioso e ou não religioso, práticas autônomas das crianças com os livros e algumas práticas singulares, todas essas organizadas nas rotinas das famílias. Destacou-se a forma e intensidade da aproximação autônoma das crianças, assim como a oferta de práticas de leitura pela família, estando intimamente relacionadas ao capital cultural transmitido pela família, ou seja, às apreciações e significações que a família tem sobre os livros e a literatura. Foram identificadas, também, práticas de leitura escolares que envolvem a família, ora com o uso da biblioteca da escola, ora sem o seu uso. Em relação às práticas em parceria com a escola com o uso da biblioteca, foi possível mapear dois casos efetivos do envolvimento da família, em parceria com a escola, na formação das crianças como leitoras. No caso dos projetos literários propostos em participação da família, sem o uso da biblioteca, questionou-se a falta de critérios adotados pela escola ao compor seu acervo a partir de empréstimos da família, sentindo-se também a falta da aproximação e engajamento da família de modo mais efetivo nas propostas literárias da escola, mas, ao mesmo tempo, entendendo ser uma proposta interessante por evocarem o contato com a leitura que as crianças já possuem, que precedem a experiência escolar e que se alojam no ambiente familiar. Em síntese, esta pesquisa contribui para evidenciar a relevância das práticas de leitura de livros no ambiente familiar e ao destacar a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre essas práticas e acervos das famílias.

Palavras-chave: Práticas de Leitura. Livros. Infâncias. Família.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Teste 1 de descritores para a revisão bibliográfica.....	12
QUADRO 2: Teste 2 de descritores para a revisão bibliográfica.....	12
QUADRO 3: Teste 3 de descritores para a revisão bibliográfica.....	13
QUADRO 4: Teste 4 de descritores para a revisão bibliográfica.....	13
QUADRO 5: Critérios de exclusão e inclusão para a revisão bibliográfica.....	14
QUADRO 6: Descritores e trabalhos finais para a revisão bibliográfica.....	14
QUADRO 7: Estudos contemplados pela revisão bibliográfica.....	15
QUADRO 8: Roteiro de tópicos para as entrevistas.....	33
QUADRO 9: Informações Família 1.....	45
QUADRO 10: Informações Família 2.....	45
QUADRO 11: Informações Família 3.....	46
QUADRO 12: Excertos das entrevistas sobre práticas de leituras em família.....	48
QUADRO 13: Excertos das entrevistas sobre práticas autônomas das crianças.....	52
QUADRO 14: Excertos da entrevista sobre práticas singulares da Família 1.....	54
QUADRO 15: Excertos da entrevista sobre práticas singulares da Família 2.....	54
QUADRO 16: Excertos das entrevistas sobre práticas de leitura em casa em parceria com a biblioteca e a escola.....	58
QUADRO 17: Excertos das entrevistas sobre projetos literários da escola.....	61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	12
2.1 ANÁLISE DAS REALIDADES FAMILIARES E DOMÉSTICAS, ASSIM COMO DAS SIGNIFICAÇÕES CONSTRUÍDAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA.....	17
2.2 PROPOSTAS DE LITERATURA DAS ESCOLAS DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO, ENVOLVENDO A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E PROMOVEDO MOMENTOS DE LEITURAS EM CASA.....	19
2.3 PROJETOS DE LEITURA FAMILIAR DIRECIONADOS AO ENGAJAMENTO DAS FAMÍLIAS EM PARCERIA COM A ESCOLA.....	21
2.4 IMPACTO DAS NARRATIVAS MATERNAS ATRAVÉS DAS CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS SOBRE O ESTADO MENTAL DAS CRIANÇAS.....	23
2.5 RELATOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ENGAJAMENTO DAS FAMÍLIAS COM AS ESCOLAS E BIBLIOTECAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES.....	25
2.6 PROGRAMA GOVERNAMENTAL QUE INCENTIVA A PRESENÇA DOS LIVROS NOS LARES.....	26
2.7 RESULTADO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	27
3 METODOLOGIA.....	29
3.1 ENTREVISTA.....	29
3.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS.....	34
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	37
4.1 O QUE É A LITERATURA INFANTIL.....	37
4.2 FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS.....	39
4.3 O LUGAR DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES.....	41
5 ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS.....	44
5.1 EIXO 1: PRÁTICAS DE LEITURA DE LIVROS DAS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS NO SEU AMBIENTE DOMÉSTICO.....	46
5.1.1 Rotina de Práticas de Leituras das Crianças.....	47

5.1.2 Apreciações e Significações das Famílias em Relação aos Livros	56
5.2 EIXO 2: PRÁTICAS ESCOLARES COM LIVROS QUE ENVOLVEM A FAMÍLIA...	57
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
PARTICIPANTE (TCLE).....	71
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)..	73

1 INTRODUÇÃO

Mesmo que meus pais não tenham sido leitores ávidos, eles sempre incentivaram a presença dos livros em minha infância, principalmente através da leitura de histórias na hora de dormir. Tenho memórias vívidas do meu pai interpretando as histórias com vozes específicas para cada personagem, estabelecendo entre mim e os personagens, uma certa identificação. À medida que cresci, o meu gosto pela leitura foi se fortalecendo e se consolidando sobretudo na fase adulta.

Ao ingressar na Licenciatura em Pedagogia e prosseguir com o curso, passei a reconhecer com maior clareza a importância da presença da literatura e especialmente dos livros de qualidade durante a infância, com o fim de incentivar a interação entre as crianças e o universo literário, assim como uma série de capacidades que são provenientes dessa relação. Segundo Belmiro e Galvão (2016a, p. 50 e 51):

Quanto mais ouvem histórias, mais elas se tornam capazes de: transformar o espaço e o tempo e criar outros mundos possíveis; identificar muitas situações e personagens que fazem parte de suas histórias pessoais; compreender melhor o mundo e a si mesmas; confrontar a existência humana em toda a sua complexidade; entender que a língua tem funções diferentes; demonstrar curiosidade e apreço pela linguagem escrita; apropriar-se das particularidades da língua escrita sem artificialismos.

Contudo, ao vivenciar práticas e estágios em escolas e principalmente interagindo com famílias do meu convívio, comecei a perceber que nem todo livro infantil é bom e potente. Azevedo (1999, p. 1), ao classificar os diferentes tipos de livros infantis existentes (didáticos, paradidáticos, livros-jogo, livros de imagem e literatura infantil), chegou a dizer que “[...] livros para crianças e literatura infantil são assuntos que, em princípio, podem pouco ou nada ter em comum.”. Na tentativa de explicar a literatura, mesmo sem pretensão de defini-la, Azevedo (1999) conseguiu realizar algumas afirmações a respeito do que a literatura é: uma arte de palavras, sempre utiliza o recurso de ficção, tem motivação estética, não é utilitária, recorre à subjetividade, pode ser ambígua e pode brincar com as palavras.

Paiva (2016) definiu os três seguintes critérios de seleção para qualificar os bons livros - baseada em contribuições do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):

- 1) Qualidade textual: é preciso questionar se o livro amplia o repertório linguístico dos leitores, se possibilita a fruição estética, se favorece uma leitura autônoma, se estimula uma boa leitura em voz alta, se apresenta coerência e consistência das narrativas e se

possui um trabalho estético com a linguagem, se estabelece relações adequadas entre texto e imagem.

- 2) Qualidade temática: se manifesta na diversidade no tratamento dado ao tema, no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem.
- 3) Qualidade gráfica: se é capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro, se há qualidade estética nas ilustrações, se há articulação entre as linguagens verbais e visuais e se o uso dos recursos são adequados a crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita.

Tendo todas essas questões de qualificação literária em vista em contraste com as práticas em escolas e nas interações com famílias de meu convívio, passei também a observar, nesses contextos, inseguranças ao escolherem livros para terem em suas casas, bem como dúvidas a respeito da qualificação dessas obras. Esse cenário despertou em mim o desejo de ouvir essas famílias, identificando as dinâmicas que construíram ao redor dos livros, através das práticas de leitura desenvolvidas ao redor dos livros.

Sendo assim, a presente pesquisa procura responder a seguinte questão: quais são as práticas de leitura de livros em famílias com crianças entre 4 e 7 anos? Assim, o seu objetivo geral é investigar as práticas de leitura de livros das famílias com crianças dessa faixa etária.

A partir dessa escrita, o trabalho foi organizado da seguinte forma: o segundo capítulo é composto pela revisão bibliográfica, que busca mapear o estado do conhecimento acerca da temática escolhida; o terceiro capítulo trata da metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa; o quarto capítulo focaliza o referencial teórico utilizado como base fundamental para o desenvolvimento da pesquisa; o quinto capítulo apresenta a análise de dados, através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas; o sexto capítulo é destinado à apresentar os livros preferidos das crianças e os acervos das famílias; e o sétimo capítulo focaliza as considerações finais; e, por fim, há nos apêndices, os termos de consentimento indicados na parte metodológica.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica tem por objetivo identificar os estudos que já foram produzidos com a mesma temática da (ou semelhante à) pesquisa que está sendo produzida e, segundo Fonseca (2002, p. 31-32), tem “o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.”.

Fonseca (2002) esclarece que os materiais a serem analisados devem ser sobretudo livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. Nesta pesquisa, todos os tipos de documentos serão analisados, no idioma português, sem recorte de tempo e localizados em três bases de dados: o Lume¹, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e o Portal de Periódicos da Capes.

Antes de iniciar a revisão bibliográfica, fez-se necessário definir os descritores de pesquisa, iniciando com testes e aperfeiçoando-os até chegar nos termos finais que serão utilizados para a revisão. Nos quadros abaixo, estão especificados os 4 testes de descritores realizados e seus respectivos resultados:

QUADRO 1: Teste 1 de descritores para a revisão bibliográfica

TESTE 1: "Literatura Infantil" OR "Livros literários infantis" AND "Pré-Escola" OR "4 a 7 anos" AND Família OR Casa OR “Ambiente Doméstico”	
Base de dados:	Número de documentos encontrados:
Lume	1
Catálogo de Teses e Dissertações do Capes	0
Portal de Periódicos do Capes	229.131
Total de documentos	229.132

QUADRO 2: Teste 2 de descritores para a revisão bibliográfica

TESTE 2: "Literatura Infantil" OR "Livros literários infantis" AND "Pré-Escola" OR "Educação Infantil" AND Família OR Casa OR “Ambiente Doméstico”	
Base de dados:	Número de documentos encontrados:

¹ O LUME é o Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dando acesso às coleções digitais e outros documentos produzidos nessa universidade.

Lume	5
Catálogo de Teses e Dissertações do Capes	0
Portal de Periódicos do Capes	229.752
Total de documentos	229.757

QUADRO 3: Teste 3 de descritores para a revisão bibliográfica

TESTE 3: "Literatura Infantil" OR "Livros literários infantis" AND "Educação Infantil" AND Família	
Base de dados:	Número de documentos encontrados:
Lume	12
Catálogo de Teses e Dissertações do Capes	0
Portal de Periódicos do Capes	3.143
Total de documentos	3.155

QUADRO 4: Teste 4 de descritores para a revisão bibliográfica

TESTE 4 (descritores finais): "Literatura Infantil" AND "Educação Infantil" AND Família	
Base de dados:	Número de documentos encontrados:
Lume	753
Catálogo de Teses e Dissertações do Capes	16
Portal de Periódicos do Capes	6
Total de documentos	775

O critério para deixar esses últimos descritores como definitivos, ao invés dos outros, é pela sua maior abrangência de resultados nas três bases de dados e também pelas quantidades de documentos encontrados serem mais viáveis para uma revisão.

A partir dessa busca, novos critérios foram elaborados sobre os documentos encontrados pelos termos "*Literatura Infantil*" AND "*Educação Infantil*" AND *Família*, pois nem todos condiziam absolutamente com a temática em percurso de pesquisa neste trabalho. Para tanto, foram selecionados os seguintes critérios de exclusão e inclusão de trabalhos, a partir das leituras dos títulos e resumos dos documentos encontrados (Quadro 5):

QUADRO 5: Critérios de exclusão e inclusão para a revisão bibliográfica

<p>Critérios de exclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Abordar temas da área da educação, mas que não são literários; ● Abordar temas do contexto familiar, mas sem relação com a literatura; ● Ter práticas de leitura literária voltadas para espaços que não se relacionam com a família; ● Focar na literatura circunscrita ao espaço escolar, sem mencionar a família; ● Tratar da pedagogização da literatura em diferentes áreas do conhecimento; ● Tratar de análises de livros literários infantis; ● Tratar da influência negativa da família sobre a escolha dos acervos que compõem a biblioteca escolar; ● Focar na relação entre literatura e: deficiências, inclusão, corpo, raça, família e relações de gênero; ● Focar na prática da literatura infantil durante a pandemia estritamente relacionada a práticas corporais; ● Focar na prática de leitura literária durante o período da pandemia estritamente relacionada às redes sociais.
<p>Critérios de inclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ter como sujeitos de pesquisa crianças de 0 a 10 anos; ● Ter a família como fator de influência no desenvolvimento das práticas de leitura literária e de construção de narrativas, mesmo que relacionada com outros espaços (como a escola e bibliotecas escolares ou comunitárias); ● Focalizar práticas de leitura literária desenvolvidas durante o período da pandemia, seja no ambiente doméstico ou escolar.

Tendo esses critérios de exclusão e inclusão em vista, atualizam-se os números de documentos, no quadro abaixo, que farão parte desta revisão bibliográfica:

QUADRO 6: Descritores e trabalhos finais para a revisão bibliográfica

<p>TERMOS FINAIS: "Literatura Infantil" AND "Educação Infantil" AND Família</p>			
<p>Base de dados:</p>	<p>Número de documentos encontrados:</p>		
	<p>Total</p>	<p>Critérios de exclusão</p>	<p>Critérios de inclusão</p>
<p>Lume</p>	<p>753</p>	<p>739</p>	<p>14</p>
<p>Catálogo de Teses e Dissertações do Capes</p>	<p>16</p>	<p>14</p>	<p>2</p>
<p>Portal de Periódicos do Capes</p>	<p>6</p>	<p>5</p>	<p>1</p>

Total de documentos	775	758	17
----------------------------	------------	------------	-----------

Além disso, estão, no quadro abaixo, as publicações detalhadas que farão parte oficialmente da revisão bibliográfica, selecionadas a partir dos critérios de exclusão e inclusão já especificados. Elas estão inicialmente separadas de acordo com o repositório em que foram encontradas e, depois, ordenadas pelo ano em que foram publicadas.

QUADRO 7: Estudos contemplados pela revisão bibliográfica

Título	Autores	Ano	Tipo	Repositório
Educação infantil no contexto de pandemia: a literatura como direito das crianças	BAPTISTA, Mônica Correia; SÁ, Alessandra Latalisa de.	2022	Artigo de revista	Portal de Periódicos do Capes
Significados e dimensões de leitura - escrita no contexto familiar de crianças de seis a sete anos	FARIAS, Maria Cílvia Queiroz.	2006	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações do Capes
Letramento literário: caminhos e desafios para a formação de pais leitores	MELLI, Glaucia Cristina Scarpel.	2012	Dissertação	
O "discurso renovador da leitura" e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares	SILVA, Thaise da.	2007	Dissertação	Lume
O estilo interativo materno na leitura compartilhada: narratividade, práticas parentais e desenvolvimento infantil	KROEFF, Chrystian da Rosa.	2018	Dissertação	
A importância da leitura no cotidiano escolar	OLIVEIRA, Delaine dos Reis de.	2010	TCC	
A Literatura Infantil na formação de futuros leitores	GONÇALVES, Nair Marili Monroe.	2010	TCC	
A participação da família no processo ensino-aprendizagem	SOARES, Adriana Fraga.	2010	TCC	
O prazer de ler na sala de aula	SANTOS, Nilsa da Silva Rodrigues dos.	2010	TCC	

A biblioteca escolar e o processo de incentivo à leitura: um estudo de caso na biblioteca de uma escola pública estadual em Porto Alegre/RS	SCHILD T Carmen Helena.	2016	TCC	
Atividades de incentivo à leitura na biblioteca escolar	KAMINSKI, Shana Machado.	2022	TCC	
A importância da interação mãe-criança no desenvolvimento do discurso narrativo e da teoria da mente	ARAÚJO, Greicy Boness de.	2012	Tese	
Projeto de Leitura Sacola Literária – um caminho para a formação de leitores	OTTO, Luciana Vitória Lettieri.	2013	Trabalho de Conclusão de Especialização	
Incentivo à leitura e à cidadania: um estudo sobre a Feira do Livro Leitura Para Todos do Programa Biblioteca da Família do Governo da Jordânia	SOUZA, Juliana Torquato de.	2015	Monografia	
Ateliê de jogos pedagógicos e a maternidade real na pandemia: ludicidade e literatura para bebês	IEGGLE, Lays; CABRAL, Francine.	2022	Apostila	
Mediadores de leitura na família, na escola, na biblioteca, na bibliodiversidade. <i>In</i> : Mediadores de leitura na bibliodiversidade	MORO, Elaine Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. <i>In</i> : NEVES, Iara Conceição Bitencourt; MORO, Elaine Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil.	2012	Capítulo de livro	
Literatura nos anos iniciais e pandemia: caminhos e ações da rede municipal de Canoas - RS. <i>In</i> : Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: durante a pandemia do covid-19	NUNES, Marília Forgearini; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; MELO, Camila Alves de. <i>In</i> : AMARILHA, Marly; DALLABANA, Elisa Maria.	2022	Capítulo de livro	

Nesse primeiro momento da revisão bibliográfica, foi possível identificar que ainda há poucas pesquisas direcionadas a compreender a cultura literária no núcleo familiar de crianças de 4 a 7 anos. Foram encontrados 17 estudos com temáticas aproximadas, dentre os quais há 4

dissertações, 1 tese, 7 trabalhos de conclusão de curso, 1 artigo, 3 capítulos de livros e 1 trabalho de especialização. Apesar das temáticas encontradas nos estudos serem aproximadas, nenhuma possui exatamente o mesmo foco, justificando a originalidade do presente trabalho.

Para ficar mais delimitado o estado da arte relacionado à temática da pesquisa em curso, segue-se, por conseguinte, o segundo momento desta revisão bibliográfica: a classificação dos estudos por eixos temáticos. Vale também ressaltar que, em cada publicação analisada, há aspectos relevantes e outros não tão relevantes para a presente pesquisa, portanto, os eixos temáticos destacados são referentes apenas aos aspectos relevantes apontados pelos estudos da revisão, sendo eles:

- Análise das realidades familiares e domésticas, assim como das significações construídas sobre a importância da literatura;
- Propostas de literatura das escolas durante o período pandêmico, envolvendo a participação das famílias e promovendo momentos de leituras em casa;
- Projetos de leitura familiar direcionados ao engajamento das famílias em parceria com a escola;
- Impacto das narrativas maternas através das contações de histórias sobre o estado mental das crianças;
- Relatos sobre a importância do engajamento das famílias com as escolas e bibliotecas para a formação de leitores;
- Programa governamental que incentiva a presença dos livros nos lares.

Por conseguinte, as próximas seções se encarregam de desenvolver cada um dos eixos apontados acima, justificando a presença dos autores que fazem parte de cada um desses agrupamentos e discorrendo sobre os achados e aspectos relevantes para o desenvolvimento do presente trabalho. A última seção contará com os resultados obtidos por meio da análise dos eixos, evidenciando as generalizações e contribuições encontradas para a presente pesquisa.

2.1 ANÁLISE DAS REALIDADES FAMILIARES E DOMÉSTICAS, ASSIM COMO DAS SIGNIFICAÇÕES CONSTRUÍDAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Farias (2006) e Silva (2007) são as duas pesquisadoras, destacadas dentre os autores encontrados na revisão bibliográfica, que fizeram análises mais profundas sobre as realidades

e significações atribuídas sobre a literatura, por parte das famílias. A seguir, portanto, há a explicitação de cada pesquisa, respectivamente.

O estudo de Farias (2006) analisou as relações entre as significações que a família atribui à leitura e à escrita e a apropriação desses objetos de conhecimento (leitura e escrita), por parte das crianças. Os pais participantes são de status sociais diferentes, mas com vínculo empregatício a uma instituição de nível superior.

Todas as crianças participantes apresentaram as competências de leitura e escrita e, a isso, Farias (2006) justificou por serem crianças pertencentes a famílias alfabetizadas e letradas, que desenvolvem práticas compartilhadas de leitura, além de estarem inseridas em um programa escolar e em ambientes extra escolares que também são estimulantes às atividades de leitura e escrita. É importante ressaltar que as crianças em questão têm entre 6 e 7 anos, são, portanto, idades contempladas pela pesquisa aqui em curso.

Porém, Farias (2006) identificou que os níveis conceituais sobre leitura e escrita diferiram entre as crianças participantes, e isso não foi justificado pelo capital econômico ou institucionalizado, mas sim pelos "bens incorporados que se referem às capacidades de apropriação pela criança dos signos culturais existentes e de ressignificação destes signos." (Farias, 2006, p. 6). As concepções conceituais mais elaboradas foram das crianças com famílias que desenvolvem mais intensamente práticas de leitura compartilhadas, com literatura infantil.

Sobre essa conclusão, Farias (2006) esclarece que, antes da escola, as crianças têm uma série de aprendizagens e interações, construções sócio-históricas que se dão sobretudo no âmbito da família. Essas construções instituem significados e impactam diretamente os significados que as crianças desenvolvem sobre as coisas (nesse caso, sobre a leitura e escrita). As práticas de leitura em família estão intrinsecamente relacionadas a esse contexto. Inicialmente, a hipótese para a boa aprendizagem das crianças era o desenvolvimento socioeconômico da família e a escolaridade dos pais, porém, concluiu-se que está mais relacionada à dimensão, valor e sentido que cada família atribui à leitura e à escrita que são compartilhadas entre o leitor experiente e a criança em processo de alfabetização e letramento. A criança com maior acesso a bens culturais terá mais oportunidade de apresentar melhor rendimento escolar e, apesar do fator econômico ter um peso importante nesse processo, ele foi considerado de peso inferior se comparado ao fator cultural transmitido pela família. Sobre isso, Farias (2006, p. 112) afirma:

Apesar de todas as crianças da pesquisa terem adquirido a competência sobre a língua escrita, notamos que as concepções mais elaboradas a respeito da língua escrita e da leitura não estão vinculadas nem aos *bens institucionalizados* (títulos graduação, pós-

graduação), nem aos *bens objetivados* (livros, por exemplo). Vinculam-se principalmente aos *bens incorporados* individualmente mediante a participação ativa em práticas de leitura e de escrita, no ambiente sociocultural onde se localizam.

Já o estudo de Silva (2007) procurou discutir as práticas sociais de leitura de alunos do Ensino Fundamental no ambiente doméstico e a sua interação com o espaço escolar. A família foi compreendida como um agente do letramento que trabalha ativamente na construção e subjetivação do sujeito letrado, e por isso, "[...] a análise do espaço doméstico permite visibilizar os discursos referentes à leitura que acabam por constituir o leitor." (Silva, 2007, p. 7). O que pretende-se destacar do estudo de Silva (2007), para a presente pesquisa, é a identificação da família como agente do letramento, através de suas práticas domésticas.

Ambos os estudos destacaram a família como agente do letramento, além de demonstrar que a construção subjetiva do sujeito letrado, suas significações e valores atribuídos sobre a atividade da leitura, está sempre ancorada nos bens culturais transmitidos pela família. Assim, entende-se que a família é um agente primordial na formação das crianças como sujeitos leitores e que, para além dos fatores econômicos, o valor dado à literatura dentro da família é o que de fato gera impacto sobre as significações pessoais que as crianças terão sobre o ato de ler.

2.2 PROPOSTAS DE LITERATURA DAS ESCOLAS DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO, ENVOLVENDO A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E PROMOVENDO MOMENTOS DE LEITURAS EM CASA

Baptista e Sá (2022), Cabral e Ieggle (2022), Nunes, Silveira e Melo (2022) escreveram sobre propostas de literatura escolares realizadas durante o período da pandemia. Estes estudos são relevantes pois enfatizam a participação das famílias na promoção da literatura, fornecendo considerações interessantes para a presente pesquisa, que visa justamente identificar como ocorrem as práticas literárias do ambiente doméstico.

As propostas analisadas por Baptista e Sá (2022) foram desenvolvidas junto às crianças da Educação Infantil. As leituras eram feitas pelas professoras em vídeos e enviados à família para a mesma reproduzir junto às crianças. Além disso, materiais complementares eram dispostos para serem acessados pelas crianças e pelas famílias quando as mesmas quisessem. Havia também leituras indicadas para serem lidas junto às crianças, com o posterior

compartilhamento com a turma, dos momentos de leitura realizados no âmbito familiar.

As famílias relataram experiências muito positivas sobre esse encontro de crianças e adultos a partir da mediação de um livro, destacando a demonstração de afeto de suas crianças com os livros. Sobre esses relatos, as autoras escreveram:

No desenvolvimento desse trabalho, pais, mães, avós, tias, tios, primos, primas, irmãos, irmãs leram poesias e histórias, percebendo-se um estreitamento na parceria das famílias com a escola por meio da literatura. (Baptista; Sá, 2022, p.80)

Cabral e Ieggle (2022) produziram uma apostila que propaga a importância da ludicidade e literatura para bebês, tendo em vista o agravamento financeiro das famílias e do gerenciamento familiar com o trabalho dos pais e a escola dos filhos de maneira online, durante o período pandêmico. É um material de apoio, com ideias que envolvem a literatura, ressaltando-a como potencializadora no processo de criação de vínculo entre pais e bebês, além de favorecer posteriormente as aprendizagens escolares e o ritmo de amadurecimento das crianças.

Nunes, Silveira e Melo (2022), enfocando práticas didáticas que envolvem o texto literário durante o período do ensino remoto, relataram identificar que "[...] as famílias brasileiras não possuem a prática da leitura de textos literários em seu cotidiano, nem é comum a presença de livros de literatura em suas casas." (Nunes, Silveira, Melo, 2022, p. 412). Como causas dessa falta de leitura nos lares, elas salientaram as seguintes possíveis razões:

"[...] falta de tempo e de paciência, além do cansaço para ler; a preferência por outras atividades ou a falta de gosto pela leitura; a avaliação dos livros como caros, a falta de dinheiro para sua compra ou a ausência de um local próximo de casa para a compra, ausência de bibliotecas de fácil acesso ou um lugar apropriado para ler." (Nunes, Silveira, Melo, 2022, p. 412)

Dentre as atividades propostas para as crianças, algumas sugeriam a participação da família. O resultado foi de engajamento e as famílias relataram muitos momentos de leitura com as crianças, especialmente antes de dormir.

Nesta seção, pode-se perceber que práticas literárias estiveram presentes, evocando a presença familiar de maneira mais ativa durante a pandemia. A literatura nesse tempo foi identificada pelas famílias como uma oportunidade de aproximação entre adultos e crianças e também como uma opção de “passatempo”. As famílias aceitaram e se engajaram nas propostas, evidenciando um maior vínculo com os filhos.

Assim, faz-se significativo, para a presente pesquisa, identificar que o período da pandemia possibilitou aos professores e pesquisadores pensarem melhor nas parcerias com a família no contexto do letramento e da formação leitora. Os relatos obtidos pelas pesquisadoras

citadas mostraram o impacto positivo que os momentos de leitura em família tiveram durante a pandemia, tanto para o letramento das crianças, como para o desenvolvimento de vínculos entre os pais e seus filhos. Instiga-se, portanto, a pensar que o ambiente doméstico (que foi o cenário dessas vivências durante a pandemia) é um espaço em potencial, como já dito, para o desenvolvimento de leitores.

2.3 PROJETOS DE LEITURA FAMILIAR DIRECIONADOS AO ENGAJAMENTO DAS FAMÍLIAS EM PARCERIA COM A ESCOLA

Melli (2012), Soares (2010) e Otto (2013) foram pesquisadoras que pensaram em propostas a serem desenvolvidas junto aos pais, com a finalidade de incentivar não apenas um vínculo entre escola e família, mas também objetivando fomentar práticas literárias permanentes dentro dos lares.

Melli (2012) trabalhou diretamente com pais de alunos da educação infantil e, em seu trabalho, citou algo muito relevante para o presente estudo, sobre as pesquisas acadêmicas que são direcionadas à leitura, letramento e formação de leitores:

[...] foi possível constatar muitos trabalhos que incentivam a leitura e poucos que ensinam como se deve ler e falar com as crianças sobre os livros lidos, e ainda com foco apenas na formação dos professores, desconsiderando que as práticas interacionais orais, vivenciadas na família, configuram o processo de letramento das crianças. Somam-se a isso as constantes queixas das professoras sobre a falta de acompanhamento da família ao projeto de leitura em casa, promovido pela escola. (Melli, 2012, p. 6).

Por isso, o foco de sua pesquisa foi justamente explicitar a necessidade de atividades de leitura e letramento com os próprios pais, alegando que

[...] se aos pais forem proporcionadas vivências significativas em leitura, eles poderão desenvolver atividades de leitura com seus filhos em casa, além de compreender e acompanhar as propostas da escola e, ao mesmo tempo, se construirão leitores. (Melli, 2012, p. 13)

No desenvolver das atividades com as famílias, a pesquisadora relatou ter identificado pouca familiaridade com o ato de ler e também a ausência de livros em suas casas. Relacionou essas observações à escolaridade dos pais, suas profissões e falta de hábitos de leitura. Como consequência, a exposição das crianças aos livros era restrita aos que a escola emprestava, reforçando a imagem do livro como uma tarefa escolar, ou seja, com uma função utilitária.

Soares (2010), por sua vez, buscou refletir sobre a importância da família e do relacionamento entre ela e a escola, para a efetivação do processo ensino-aprendizagem. Foi avaliado o desenvolvimento do projeto "Leitura em família", que consiste em uma pasta composta por um livro de literatura infantil e um papel para a escrita de um relato do momento em família. A proposta era que a cada dia um aluno levasse a pasta para sua casa, lesse o livro com sua família e no outro dia compartilhasse com a turma como foi esse momento de leitura, a partir do relato.

O projeto teve a intencionalidade específica da aproximação da família com a escola e a participação da família na educação, o que de fato ocorreu. As famílias se engajaram e manifestaram prazer na proposta, por terem momentos especiais de leitura em família. Na escola, os alunos começaram a manifestar mais interesse pela leitura, trazendo livros e aumentando a biblioteca da sala de aula. As crianças, empolgadas com o projeto, esperavam com expectativa o seu dia de levar a pasta.

Muitos pais entrevistados levantaram possíveis razões para o distanciamento dos pais em relação à escola, como a falta de tempo, a falta de abertura e incentivo por parte da escola ou até mesmo a falta de interesse dos pais e dos alunos e, "Embora todos compreendam a importância da participação, pais e professores demonstram que, pouco fazem, a fim de mudar esta realidade, onde cada segmento se justifica de uma maneira." (Melli, 2012, p.35)

Apesar do cerne deste estudo ter sido a importância da família no processo de ensino-aprendizado, o recurso de leitura utilizado no processo conduz indiretamente a pensar, mais uma vez, em atividades que a escola pode propor juntamente com a família, que, de maneira já bastante explicitada pelas autoras, favorecem a formação das crianças como leitoras. Melli (2012) afirmou que a presença da família junto à criança incentiva, traz valor e se manifesta como fator fundamental para a aprendizagem efetiva, assim ocorrendo também no processo de letramento.

Além disso, uma outra versão da proposta da "pasta literária" apareceu no trabalho de Otto (2013), que analisou o projeto Sacola Literária, composta por materiais variados para a leitura compartilhada em família, além de um registro para cada família, que fica com a sacola por dois dias. A pesquisadora relatou que essas simples práticas de leitura, "[...] não só incentivam a leitura das famílias, como também propiciam momentos partilhados de prazer e alegria em família" (Otto, 2013, p. 1), ressaltando a importância da escola propor atividades que aproximem os alunos e as famílias a todo tipo de leitura, estimulando um processo de leitura que seja permanente.

Nesta seção, identificou-se práticas propostas pela escola em parceria com as famílias,

ora focadas no letramento dos pais (e nesse caso, indiretamente na formação leitora das crianças também), ora focadas diretamente no letramento das crianças. Para a presente pesquisa, evidencia-se, de modo semelhante à seção anterior, a importância da escola e das famílias andarem juntas no processo da formação leitora das crianças. Além disso, esta seção evidenciou a pouca produção acadêmica voltada à família como agente do letramento, o que justifica, mais uma vez, a relevância da presente pesquisa.

2.4 IMPACTO DAS NARRATIVAS MATERNAS ATRAVÉS DAS CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS SOBRE O ESTADO MENTAL DAS CRIANÇAS

Os estudos desta seção - escritos por Araújo (2012) e Kroeff (2018) - não tratam diretamente sobre a literatura, mas sim sobre o impacto que as narrativas maternas, expressas através da contação de histórias, têm sobre o estado mental das crianças. Esses trabalhos são relevantes para a presente pesquisa, justamente por identificarem a influência exercida pela família através das contações de histórias, que também ocorre nos momentos de mediação de leituras literárias.

Araújo (2012) definiu o termo “teoria da mente”, como a capacidade de atribuir estados mentais ao outro (como desejos, crenças e intenções), prevendo o comportamento. O seu estudo buscou verificar a relação dessa teoria com o discurso narrativo de mães, especialmente nos contextos de contação de histórias. Os resultados revelaram a importância do discurso de termos mentais, explicando a teoria da mente e da habilidade narrativa; além de revelar a contação de histórias como ferramenta efetiva para o desenvolvimento da teoria da mente e das habilidades narrativas das crianças.

A mesma autora afirmou que as crianças são fascinadas por narrativas, objetivando a compreensão do mundo social e que esse interesse deve ser estimulado pelos adultos em sua volta, pois o desenvolvimento de sua linguagem está associado ao desenvolvimento dessas narrativas. Além disso, ela revelou, que especificamente na faixa dos quatro e cinco anos:

[...] as crianças ainda não apresentam o domínio completo das estruturas lógicas que permitem articular noções de causalidade na elaboração de histórias (Piaget, 1972), bem como utilizar a reflexão para pensar a realidade e o contexto social (Smith & Sperry, 2010). (Araújo, 2012, p.117).

Assim, destacando a dupla mãe-criança neste processo, Araújo (2012) revela que a criança tende a repetir o mesmo modelo narrativo da mãe. E, por fim, com respeito à relação da contação de histórias por parte da família e o desenvolvimento da linguagem e narrativas das crianças, ela explica que:

[...] durante a contação de histórias, os pais apresentam idéias complexas, fazem descrições e dão explicações às suas crianças sobre os eventos da narrativa, com a inclusão de referências a diferentes conhecimentos e experiências e distinções entre atos reais e imaginados. Embora as crianças contribuam com poucas palavras, os pais devem estimulá-las a ouvir atentamente e, como ouvintes, ingressam nas práticas de escuta, atenção e interpretação do discurso, que é o uso da linguagem como meio de representação. (Araújo, 2012, p. 26-27).

Kroeff (2018), por sua vez, definiu outro conceito igualmente relevante: o estilo interativo materno, que consiste na maneira de interação de uma mãe com seu filho em diferentes contextos, sendo a leitura compartilhada um desses cenários. Ele caracteriza este momento de leitura como um contexto rico em narrativa, favorável a trocas positivas e estimuladoras, em que adulto e criança estão juntamente imersos no ato de ler um livro infantil, enquanto o adulto medeia o acesso ao livro e o livro medeia o acesso ao outro.

Kroeff (2018) propõe que o estilo interativo materno, utilizado nos contextos de leitura compartilhada, pode impactar marcos desenvolvimentais e ainda indicar dificuldades na infância:

Os principais achados indicaram que um estilo interativo materno na leitura compartilhada que se atém muito a práticas pedagógicas, ou meramente descritivas, podem não favorecer o desenvolvimento, em especial linguístico e comunicacional. Tal fenômeno pode ter relação com um tipo de interação que impossibilite à criança uma postura mais ativa, criativa e autoral no meio de uma narrativa. Por outro lado, uma postura da mãe marcadamente afetiva, com um número significativo de variações na prosódia da linguagem e de recursos paralinguísticos – como uso de interjeições, risadas, comunicação gestual, etc. – pode significar um fator importante na prevenção de dificuldades na infância, sobretudo emocionais e comportamentais. Tal afirmação se deve ao achado de que mães com maior modulação emocional na leitura compartilhada têm filhos com menos índices de dificuldades. (Kroeff, 2018, p. 66)

Ou seja, o estilo interativo tem a capacidade de promover um desenvolvimento positivo e saudável da criança, sendo benéfico para o seu amadurecimento emocional e cognitivo. Nesse contexto, práticas positivas durante a leitura compartilhada são destacadas por Kroeff (2018) por beneficiarem as crianças no desenvolvimento da linguagem e nas relações sociais, além de prevenirem dificuldades na infância. Sobre as caracterizações de diferentes mediações e seus impactos, Kroeff (2018, p. 68), escreveu:

Uma mediação positiva parece ser aquela permeada com maior modulação afetiva e comunicações emocionais. Por outro lado, práticas muito diretivas e pedagógicas, no contexto da interação mãe-criança, parecem não favorecer o desenvolvimento da mesma forma. É importante que, no contato com a infância, sejam estimuladas

interações e trocas que incentivem a vivência emocional e que, além disso, possibilitem experiências ricas em narrativa.

Nesta seção, discutiu-se o impacto mental que as famílias, especialmente as mães, possuem sobre as crianças, através dos discursos narrativos, das contações de histórias e das leituras mediadas. Impacto esse que perpassa o desenvolvimento social, emocional e da linguagem da criança. A identificação da potência dos momentos de leitura compartilhada entre as famílias sobre o desenvolvimento infantil evidencia, novamente, a relevância da temática abordada no presente trabalho.

2.5 RELATOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ENGAJAMENTO DAS FAMÍLIAS COM AS ESCOLAS E BIBLIOTECAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Gonçalves (2010), Oliveira (2010), Santos (2010), Moro e Estabel (2012), Schildt (2016) e Kaminski (2022) relataram a importância das famílias no processo da formação de leitores, contribuindo para a presente pesquisa ao evidenciarem a necessidade de parceria entre os três mediadores de leitura na formação de leitores: a escola, a biblioteca e a família.

Oliveira (2010), Santos (2010), Moro e Estabel (2012) e Schildt (2016) concordam que a formação do leitor, o contato que a criança tem com a leitura e as ações literárias precedem a escola, se alojando nos ambientes em que os pais (ou outro adulto responsável) estão com as crianças. Ou seja, todos chegam na escola com as bagagens de suas famílias e, assim, esse processo deve iniciar na família, implementar-se na escola e sequenciar-se na vida adulta. Além disso, a escola e a família devem partilhar as tarefas que proporcionam momentos de leitura às crianças, pois, segundo Oliveira (2010) e Santos (2010), as práticas de leitura também são facilitadoras, aumentando as probabilidades de aprendizagens efetivas.

Moro e Estabel (2012), Schildt (2016) e Kaminski (2022) também relataram que a família, como mediadora de leitura, possui uma participação ímpar e decisiva no processo da busca espontânea da criança pela leitura, pois são, para ela, a principal referência de leitores - e, aqui, ressalta-se a importância dos pais serem leitores ávidos. Sobre essa importância particular da família, Kaminski (2022, p. 49) chegou a afirmar que "[...] não importa quantos incentivadores externos existam, sem o apoio familiar, sem os esforços mínimos da família as chances de sucesso na criação de um ser leitor são muito menores."

Para finalizar esta seção, entende-se para a presente pesquisa, que "A casa, a escola e a biblioteca devem se tornar o espaço mágico do prazer da leitura [...]" (Moro; Estabel, 2012 p. 58) e, também, compreende-se que a família, dentre os outros mediadores citados, possui um papel de particular importância, evidenciando a necessidade deste estudo.

2.6 PROGRAMA GOVERNAMENTAL QUE INCENTIVA A PRESENÇA DOS LIVROS NOS LARES

De modo particular e surpreendente, Souza (2015) apresenta a Feira do Livro Leitura Para Todos do Programa Biblioteca da Família do Governo da Jordânia, que acontece desde 2007 nas 12 províncias do país, vendendo obras variadas com preços simbólicos, durante 4 dias. Os objetivos do programa são: "instalar uma biblioteca em cada lar da Jordânia; estimular a leitura em papel e no meio familiar tendo como foco a construção da cidadania." (Souza, 2015, p. 13), escolher livros enriquecedores, fornecer apoio financeiro para a confecção de livros e aumentar o nível de conscientização cultural dos membros das famílias jordanianas.

Pensando na leitura de maneira mais ampla, Souza (2015) diz que a sua função social é elementar para a construção de valores na sociedade, além de assegurar a participação social, a formação e o exercício da cidadania, contribuindo na infância para a autoidentificação da criança como sujeito-leitor e cidadão. Desta forma, o Ministério da Cultura da Jordânia entende que os livros dão acesso ao conhecimento e que esse é direito de todos, assim como o pão e a água. Dentro desse mesmo sentido, da função social da leitura, a autora afirma que: "[...] o livro exerce um importante papel como modificador do mundo e por este valor, deve-se introduzi-lo o mais breve possível no cotidiano infantil, ainda antes da alfabetização, cabendo à família esta função inicial." (Souza, 2015, p. 83).

Concluiu-se, por fim, que a Feira do Livro Leitura Para Todos contribui para a valorização da leitura no seio familiar e democratiza o acesso ao livro, levando a população (especialmente infantil) a se beneficiar do acesso fácil, barato e de qualidade dos livros. Isso "[...] faz com que floresça a consciência nos cidadãos sobre sua cultura, sua importância na sociedade, e principalmente, seu conhecimento." (Souza, 2015, p. 84).

Dessa forma, a pesquisa conduzida por Souza (2015) emerge como elemento significativo para a presente investigação, ao evidenciar que a constituição de acervos domiciliares contendo obras literárias de qualidade é percebida com relevância na Jordânia.

Tanto é assim que o governo jordaniano implementa medidas facilitadoras para essa construção. A expressiva importância atribuída a tal prática pela sociedade local reflete o reconhecimento unânime de que a família desempenha um papel singular, conforme delineado na seção 2.5, atuando como mediadora na promoção da leitura, contribuindo assim para a formação de leitores e, por conseguinte, para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Ressalta-se que programas governamentais com propostas semelhantes à da Jordânia ocorreram no Brasil, como o *Literatura em minha casa*² e o *Conta pra mim*³. Porém, eles não foram analisados como parte integrante desta revisão bibliográfica por falta de estudos encontrados a respeito deles a partir dos descritores empregados nas bases de dados utilizadas.

2.7 RESULTADO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ao término de todas as etapas de seleção e análises das publicações, cujas descrições estão nos eixos anteriores, foi possível identificar quatro principais generalizações teóricas e algumas contribuições para a presente pesquisa.

A **primeira generalização** (extraída da seção 2.1) se refere ao reconhecimento da família como primordial agente do letramento para a formação de leitores, responsável pelas significações subjetivas que a criança atribui ao ato de ler, através dos bens culturais transmitidos, que se manifestam como fator de maior influência do que próprio fator econômico.

A **segunda generalização** (extraída das seções 2.2, 2.3 e 2.5) diz respeito à importância da parceria entre família, escola e biblioteca no contexto do letramento e formação leitora. Sobre esse ponto, ressalta-se que a literatura acadêmica apresenta enfoques de pesquisas já bastante claros sobre a escola e a biblioteca, mas pouquíssimos estudos com enfoque direto à família. Outra observação interessante sobre isso diz respeito à pandemia ter propiciado que professores e pesquisadores pensem mais nessas parcerias, instigando-os a identificar o potencial do ambiente doméstico para o desenvolvimento de leitores.

² Ação integrante do PNBE 2003. Disponível em: <[Histórico — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/historico)> Acesso em: 30 ago 2024.

³ Programa que surgiu como parte da Política Nacional e Alfabetização em 2019. Disponível em: <[Conta pra mim \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br)> Acesso em: 30 ago 2024.

A **terceira generalização** (extraída da seção 2.4) é que as famílias, e especialmente as mães, nas leituras mediadas, desempenham um impacto mental nas crianças através dos discursos narrativos e modos interativos utilizados nesse contexto. Esse impacto se dá sobre o desenvolvimento da linguagem e também sobre desenvolvimento social e emocional da criança.

A **quarta generalização** (extraída da seção 2.5) é que, apesar da relevância dos outros agentes do letramento (escola e biblioteca), a família desempenha um papel de particular importância sobre o gosto subjetivo e afetivo da criança pela leitura. É concebido que, sem o envolvimento familiar nesse processo, todo o esforço das demais partes é enfraquecido.

Além dessas possíveis generalizações, a revisão bibliográfica instigou a pensar que a visão da família como agente do letramento deve abranger concepções tão gerais na sociedade, por ser um fator que contribui para a formação de cidadãos, que o próprio governo pode conseqüentemente, assim como no caso da Jordânia, responsabilizar-se por promover estratégias para facilitar o acesso das famílias aos livros, para que possam montar os seus próprios acervos.

Evidencia-se, portanto, a relevância da presente pesquisa, após as análises anteriormente descritas e construídas a partir desta revisão bibliográfica, uma vez que se concluiu sobre o papel de importância da família no processo da formação leitora e também sobre a falta de produção acadêmica voltada a pesquisar mais sobre o espaço e realidade doméstica. Além disso, para finalizar este capítulo, ressalta-se que a revisão bibliográfica também ampliou o referencial teórico utilizado neste trabalho e contribuiu com as estratégias metodológicas que serão utilizadas como inspiração.

3 METODOLOGIA

A metodologia, segundo Fonseca (2002, p. 53), é a “[...] explicação detalhada de toda ação a desenvolver durante o trabalho de pesquisa.” Minayo (2001) orientou que essa etapa deve envolver a escolha do espaço e grupo de pesquisa, o estabelecimento de critérios de amostragem, a construção de estratégias para entrar em campo, a definição de instrumentos e dos procedimentos para analisar os dados coletados.

Para conduzir este estudo, optou-se pela metodologia qualitativa, que, ao não depender de critérios numéricos, possibilita “abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas abordagens.” (Fonseca, 2002, p. 57).

A escolha pela metodologia qualitativa se justifica pelo seu enfoque em compreender os contextos familiares a serem investigados, captando as opiniões e os significados atribuídos à leitura de livros pelos participantes. Gil (2002, p. 28) sintetizou e apresentou a metodologia qualitativa em cinco características fundamentais, as quais também compõem as bases metodológicas desta pesquisa:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas [...]
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Em relação aos objetivos, já descritos na introdução, esta pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa exploratória descritiva, devido ao seu cunho qualitativo, com enfoque em um contexto ainda não muito explorado, além de envolver uma atuação prática e prever a descrição de características observadas no campo empírico.

Na concepção metodológica deste estudo, a entrevista foi utilizada como ferramenta para produção de dados, sendo conduzida como uma conversa guiada, ocorreu nos ambientes domésticos de famílias previamente selecionadas, englobando tanto os pais, quanto as crianças. Na primeira seção deste capítulo, o procedimento específico dessa etapa metodológica é detalhado e, na segunda seção, é explicado como ocorreu a análise dos dados coletados ao longo da entrevista.

3.1 ENTREVISTA

Para iniciar a produção de dados, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com três famílias. Antes de tudo, famílias com crianças entre 4 e 7 anos foram selecionadas, conferindo o atendimento dos seguintes critérios para a participação da pesquisa:

1. Pessoas de acessibilidade da pesquisadora⁴;
2. Famílias consideradas de classe média;
3. Crianças que frequentam a escola privada;
4. Ao menos um dos pais tem sua escolarização com o nível superior completo.

Esses critérios são importantes para que haja homogeneidade no público que está sendo entrevistado. Por outro lado, também se entende que restringem a amostra a um público pouco variado. Assim, compreende-se as limitações incutidas nesses critérios que foram os possíveis para a realização deste trabalho devido ao tempo previsto para a sua realização, assim como pela acessibilidade da pesquisadora.

Em seguida, logo que essas famílias foram localizadas, a pesquisa foi explicitada para elas, fornecendo um panorama dos assuntos que seriam conversados e também explicando que a entrevista precisaria ser gravada para a posterior transcrição da conversa e análise dos dados coletados. Para formalizar essas informações, foi enviado às famílias o seguinte texto-convite, para melhor esclarecimento de todas essas questões:

Prezada família,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa - que faz parte de um Trabalho de Conclusão de Curso – sobre a cultura literária no núcleo familiar de crianças de 4 a 6 anos, coordenado pela Profa. Dra. Luciana Piccoli e realizado pela acadêmica Daniela Aprato Borba, com o objetivo de investigar as práticas literárias das crianças dentro de suas casas, quais são os livros literários que possuem em seus lares, bem como analisar a qualidade - textual, temática e gráfica - de algumas das obras de preferência das crianças.

Para a realização deste estudo, gostaríamos de visitar algumas famílias, para conhecer as suas realidades em relação à leitura com as crianças no âmbito doméstico. Nessa visita, pretendemos conversar sobre o contexto de cada família - as profissões dos responsáveis, a quantidade de filhos, as idades das crianças, se as crianças participam de atividades extracurriculares e o que costumam fazer aos finais de semana - e depois, compreender como são as culturas em torno dos livros - como são os momentos das crianças com os

⁴ Houve o cuidado de não serem famílias do convívio da pesquisadora, para que essas possíveis aproximações não interferissem nos resultados.

livros, como é a participação dos pais nessas situações, se há alguma rotina de leitura, momentos de leituras mediadas, se as famílias contam com algum apoio de fornecimento de livros (como da biblioteca da escola ou de uma assinatura de livros infantis) e se os pais também possuem práticas de leitura individualmente. Além desse momento de conversa com os pais, pretendemos pedir que as crianças mostrem seus espaços de leitura, seus três livros preferidos e nos contem um pouco sobre suas experiências de leitura.

Para a posterior análise dos dados coletados a partir dessa visita, será necessária a gravação da conversa com a família, assim como a realização de fotografias dos livros preferidos das crianças e de seus espaços de leituras, sem expor os rostos dos participantes, para a preservação de suas identidades. Se vocês concordarem, nos sentiremos honradas com a participação de vocês e estamos dispostas a qualquer esclarecimento que seja necessário!

Atenciosamente,

Luciana Piccoli: luciana.piccoli@ufrgs.br

Daniela Aprato Borba: danielaapratoborba@gmail.com ou (51) 98925-0478.

Assim que as famílias concordaram, foi-lhes apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que pode ser visualizado no Apêndice A, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que pode ser visualizado no Apêndice B, pedindo que os assinassem, para, então, combinarmos o dia de visita às suas casas. Sendo o TALE um termo para as pessoas menor de idade assinarem e consentirem a participação na pesquisa, prevemos que as crianças contempladas por essa pesquisa, de 4 a 7 anos, poderiam não saber ou apenas não querer assinar os seus nomes e, por isso, foi oferecida a opção de manifestar o seu consentimento de participação através de uma gravação de áudio, o que no fim, não foi necessário.

Tanto no texto enviado às famílias com a apresentação do projeto, quanto nos termos de consentimento inseridos nos Apêndices A e B, há alguns detalhes escritos que foram modificados após a realização das entrevistas. A faixa etária que era até 6 anos, foi ampliada para 7, pois, entre a primeira busca pelas famílias participantes das pesquisas, até as aprovações pelos comitês de ética⁵ e a realização das entrevistas, um dos participantes já havia completado 7 anos. Os termos “práticas literárias” e “núcleo familiar”, contidos no título e objetivo da pesquisa, também foram substituídos respectivamente pelos termos “práticas de leitura de livros” e “famílias”, pois, de acordo com o repertório teórico estudado, entendeu-se como mais adequado.

⁵ Considerando que esta pesquisa envolve seres humanos, incluindo crianças, ela foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP), sendo aprovada primeiramente na Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da UFRGS (Compesq/Edu) e depois no CEP/UFRGS via submissão do projeto na Plataforma Brasil - CAAE número 77263624.5.0000.5347.

Além disso, anteriormente previa-se mais uma etapa metodológica, que seria a análise documental dos três livros de preferência de cada uma das três crianças entrevistadas, sob a perspectiva de qualidade literária (Bunzen, 2017, Colomer, 2017 e Paiva, 2016), o que não foi possível realizar em tempo hábil da conclusão do presente trabalho com a qualidade que se gostaria. No texto-convite, nos termos de consentimento nos apêndices e no roteiro de tópicos para entrevista (apresentado em seguida, no Quadro 8), há referências a essa etapa que não foi concretizada.

Segundo Fonseca (2002), nas entrevistas semiestruturadas (ou conversas guiadas), a informação é mais importante que a estandardização. Ou seja, existem objetivos precisos que devem ser alcançados até o final da conversa (sendo necessária a elaboração de um roteiro que defina os principais temas a serem conversados), mas a sua condução não deve ser fixada desde o começo, podendo sofrer variações. Gil (2016) chamou esse mesmo tipo de entrevista de entrevista qualitativa, definindo-a por não seguir um roteiro rígido ou um questionário, e sim uma concepção mental do estudo, diferindo de acordo com os contextos em que a entrevista for realizada. As perguntas e temáticas abordadas devem ser abertas, pois “o pesquisador procura fazer com que os participantes usem suas próprias palavras, não aquelas predefinidas pelo próprio pesquisador, para discutir os temas.” (Gil, 2016, p. 131). A conduta do entrevistador, portanto, não foi uniforme em todas as entrevistas com as famílias, porque buscou coerência ao contexto de cada entrevista.

Tendo essas definições levantadas por Gil (2016) e Fonseca (2002) em mente, no dia da visita, houve um roteiro de assuntos em vista para conversar com os pais e também para conversar com as crianças. Compreendeu-se, entretanto, que cada contexto de entrevista demandaria uma conduta diferente da entrevistadora, sem necessidade de uma estandardização do roteiro, estando suscetível a variações dependendo das demandas suscitadas por cada contexto, como de fato ocorreu.

Pretendia-se, portanto, que o momento da entrevista fosse uma interação ao redor dos livros que compõem o acervo de cada família em questão. A proposta inicial da entrevista era iniciar com a criança, sequenciando com o(s) adulto(s), mas sabendo que os tópicos do roteiro poderiam acabar sendo respondidos sem respeitar esse “primeiro momento com a criança” e “segundo momento com o adulto”, pois estarão todos juntos no mesmo ambiente. A ideia dessa sequência se deu pela intencionalidade de aproveitar ao máximo o possível primeiro momento de motivação da criança com a chegada da entrevistadora, para que, depois, a criança também pudesse se sentir livre para brincar ou fazer outra coisa, caso preferisse. Essa ordem, porém, variou bastante de visita para visita, respeitando as dinâmicas de cada família.

Assim, antes de iniciar a entrevista, foi importante que, no primeiro momento de aproximação, logo ao chegar na casa da família, a pesquisadora se apresentasse para a criança, explicando que ela está ali para conhecer um pouco dos livros que eles têm, pois está fazendo uma pesquisa para investigar “os livros que têm em casa e os momentos da família em torno deles”. Isso foi feito de modo a contemplar a linguagem considerada adequada em uma comunicação com crianças entre 4 e 7 anos. Por fim, a entrevistadora deu início à conversa com a criança e com o adulto, orientando-se pelo roteiro descrito no quadro abaixo:

QUADRO 8: Roteiro de tópicos para as entrevistas

Entrevista com a criança	
Apreciação e opinião da criança sobre os livros	
Indicação dos três livros preferidos	
Como prefere ler os livros (se prefere que alguém leia para ela ou se prefere ler sozinha)	
Pessoas que lêem histórias para ela e pessoas que ela mais gosta de estar junto para ler livros e ouvir histórias	
Entrevista com os pais	
Panorama cultural e social	Práticas de leitura com livros
Profissões e escolarização dos responsáveis	Momentos das crianças com os livros: se há alguma rotina de leitura, se há momentos de leituras mediadas, se acessam os livros por conta própria, se o acervo está sempre à disposição delas, como os pais participam nesses momentos e quais empecilhos identificam contra os momentos da criança com os livros.
Quantidade de filhos e suas idades	Possíveis apoios de fornecimento de livros (como a biblioteca da escola, projetos escolares ou uma assinatura de livros infantis).
Escola que frequentam, se é privada ou pública	A apreciação da família sobre esses momentos de leitura com os filhos e também sobre a presença dos livros físicos em casa.
Possíveis atividades extracurriculares que as crianças participam e o que	Práticas de leitura pessoais do adulto: o que costuma ler, quantos livros lê ao ano e se possui algum momento destinado à leitura pessoal ao longo de um dia.

costumam fazer aos finais de semana	
-------------------------------------	--

Após realizar cada visita, a pesquisadora escreveu um relato acerca da experiência vivida com cada família, descrevendo as impressões, os gestos, olhares e incertezas percebidas juntos aos participantes ao longo da entrevista, como um diário de campo.

Para finalizar essa seção sobre a entrevista, é importante ressaltar que ela é considerada um evento discursivo complexo, pois é

[...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa "arena de significados", ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que - fazendo falar de novo tais discursos - os reletrá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos. (SILVEIRA, 2002, p. 137).

Por isso, as entrevistas, conforme apontado por Silveira (2002), correm o risco de não revelarem verdades plenas. Reconhece-se que esse é um risco inerente à escolha da entrevista como componente metodológico deste estudo e, portanto, entende-se que foi necessária uma “[...] redobrada atenção e constante desafio [...]” (Silveira, 2002, p. 133) da pesquisadora, enquanto investigadora. A consciência desse risco, aliada à atenção redobrada para manter a compreensão dos contextos entrevistados, é uma característica essencial em pesquisas qualitativas, sendo crucial para assegurar a eficácia dos resultados obtidos.

3.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Para análise dos dados coletados pelas entrevistas, utilizou-se a metodologia da análise de conteúdo. Mendes e Miskulin (2017, p. 1051) compararam figuradamente os dados coletados a “retalhos” que formarão uma “colcha”, ao final da análise de conteúdo:

[...] os dados tornaram-se retalhos de nossa colcha e precisavam ser costurados para que o trabalho fosse concluído. Assim, a Análise de Conteúdo pode nos auxiliar com os dados que foram surgindo e que despontavam para uma possível resposta para a questão de investigação.

Mendes e Miskulin (2017, p. 1051) retomam a seguinte definição de análise de conteúdo, referenciando Bardin (1977, p. 42):

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para o desenvolvimento da análise de conteúdo das entrevistas que comporão este trabalho, foram seguidas as três etapas propostas por Mendes e Miskulin (2017): a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, houve a constituição de um *corpus*. O primeiro passo foi realizar uma leitura flutuante das gravações e transcrições das entrevistas, obtendo as primeiras impressões. Depois, houve a escolha de documentos - nesse caso, a escolha dos assuntos compartilhados pelas famílias - seguindo as regras abordadas por Mendes e Miskulin (2017):

- Regra da exaustividade: caracterizar os participantes, definindo o campo e os elementos do *corpus*;
- Regra da representatividade: definir a amostragem de pesquisa, que pode não ser necessária, por se tratar de uma pesquisa qualitativa;
- Regra da homogeneidade: escolher critérios e assuntos homogêneos a todas as entrevistas;
- Regra da pertinência: escolher assuntos adequados e pertinentes à pesquisa.

Na exploração do material, o corpus que for estabelecido precisou ser estudado com mais profundidade e administrado sistematicamente. Os registros de cada assunto em cada entrevista foram analisados isoladamente, “[...] buscando as unidades de significação a partir de temas [...] buscando congruências e diferenças entre elas.” (Mendes; Miskulin, 2017, p. 1055). Ou seja, o que é recorrente e excludente em cada material foi analisado.

Na última e terceira etapa, intitulada tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, houve a divisão efetiva por eixos temáticos, com as recorrências e diferenças especificadas. Para tanto, foram utilizados os princípios de Bardin (1977) e Franco (2008), citados por Mendes e Miskulin (2017):

- Exclusão mútua: um mesmo dado não pode existir em mais de uma categoria;
- Homogeneidade: a partir da etapa de análise, a exclusão depende da definição da homogeneidade (critérios e assuntos homogêneos a todas as entrevistas);
- Pertinência: adaptada ao material de análise escolhido e pertencente ao quadro teórico definido;
- Objetividade e fidelidade: categorias estabelecidas devem ser claras e objetivas, podendo ser aplicadas em toda a análise;

- Produtividade: os resultados devem ser férteis em inferências, hipóteses novas e dados exatos.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo em vista estudos no campo conceitual da literatura infantil e a revisão bibliográfica empreendida, os principais conceitos teóricos que fundamentam esta pesquisa podem ser agrupados em três principais eixos, que são desenvolvidos nas seguintes sessões:

- A. O que é a literatura infantil;
- B. A formação de leitores literários;
- C. O lugar da família na formação de leitores.

4.1 O QUE É A LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil surgiu, historicamente, acompanhando gradualmente o processo da diferenciação social da fase da infância em relação à adulta. Pode-se dizer que essa diferenciação iniciou em meados do século XVII e, sobre essa época, Azevedo (1999) relata que o sistema educacional foi reorganizado, se caracterizando como uma época de didatismo e conservadorismo como componentes estruturais do que chamavam de literatura direcionada ao público infantil. O autor segue essa discussão explicando que:

Antes disso, as crianças, vistas como adultos em miniatura, participavam, desde a mais tenra idade, da vida adulta. Não havendo livros, nem histórias dirigidas especificamente a elas, não existiria nada que pudesse ser chamado de literatura infantil. Por este viés, as origens da literatura infantil estariam nos livros publicados a partir dessa época, preparados especialmente para crianças com intuito pedagógico, utilizados como instrumento de apoio ao ensino. (Azevedo, 1999, p. 1)

O modo de ver a infância nesse período inicial justifica o viés pedagógico tão presente nas literaturas da época. Não é estranho, porém, pensar que isso se modificaria, pelo menos em partes, ao longo dos anos subsequentes, consoante aos modos que cada sociedade passaria a olhar a infância. Sobre isso, Ramos, Marangoni e Maciel (2016, p. 1018) concordam que “A literatura dialoga com a maneira de ser da sociedade e mantém com ela relação de cumplicidade [...]” e também Medeiros (2022) confirma que a forma de ver a criança, ao longo dos anos, reflete no tipo de literatura direcionada a ela. Assim, Medeiros (2022) também relembra que abordagens contemporâneas levam mais em consideração os interesses do leitor, com uma estética que dialoga com a linguagem e experiências das crianças:

A literatura infantil, nas últimas décadas, ganhou novos direcionamentos, afastando-se mais desse cunho pedagogizante para atender às expectativas da criança. Assim, ela se revestiu de uma linguagem específica, com ludicidade e aspectos melódicos, atraindo a atenção dos jovens leitores e tornando-a, esteticamente, mais atrativa ao público leitor. (Medeiros, 2022, p. 91)

É necessário, portanto, que se compreenda como a infância é vista atualmente e se a literatura está de acordo com o que se acredita, no momento em que foi publicada, sob perspectivas coletivas e individuais, a respeito da infância. Azevedo (1999), na tentativa de explicar a literatura, mesmo sem a pretensão de defini-la, conseguiu realizar algumas afirmações a respeito do que a literatura é: uma arte de palavras, sempre utilizando o recurso de ficção, possui motivação estética, não é utilitária, recorre à subjetividade, pode ser ambígua e pode brincar com as palavras.

Além disso, Azevedo (1999) também se propôs a classificar alguns dos diferentes tipos de livros infantis existentes (didáticos, paradidáticos, livros-jogo, livros de imagem e literatura infantil), chegando a dizer que, assim como foi ressaltado na introdução, nem todo livro para crianças é um livro de literatura infantil. O autor (1999, p. 7) se revelou como um defensor dessa classificação dos tipos de livros infantis existentes, argumentando que “[...] a confusão entre a arte (e a ficção) e o didatismo utilitário costuma ter o perverso dom de afastar as pessoas, independentemente de faixas etárias, da leitura e, principalmente, da literatura.”, pois:

Cada tipo de livro possui determinadas peculiaridades, um determinado tipo de discurso, têm objetivos distintos e é criado a partir de pressupostos bastante definidos. [...] a indiferenciação entre os inúmeros tipos de obra pode afastar o leitor da noção de arte e literatura e, conseqüentemente, da própria leitura. (Azevedo, 1999, p. 7 e 8).

Neste trabalho, por se ter a intenção de aproximar o público infantil da literatura, e não afastá-lo, entende-se, por literatura infantil, aquela que Azevedo (1999) caracterizou por ser uma arte de palavras, com motivação estética, recorrente à subjetividade sem possuir uma função utilitária. Essa compreensão da literatura infantil é baseada na perspectiva de uma infância que é autônoma, alimentada pela imaginação, livre para criar e para apreciar o que é estético, capaz de ser crítica, refletir e produzir significados sobre o mundo que a cerca; e não uma infância que é vista como sujeitos necessitados de ensinamentos o tempo todo, sem oportunidade de construir suas próprias conclusões. Compreender, portanto, essas diferenciações, é necessário para pavimentar a sequência deste trabalho, pois ele analisará as práticas de leitura de livros de forma geral, sob a perspectiva de defesa da qualidade literária expressa neste capítulo e no capítulo seguinte.

4.2 FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Para desenvolver esta seção, foi necessário tomar alguns conceitos do contexto escolar, apesar de esta pesquisa ser direcionada ao contexto familiar, para que fiquem claros, inicialmente, os principais conceitos sobre a formação de leitores. Essas compreensões iniciais, portanto, serão conectadas ao lugar da família na seção seguinte, já que, aqui, serão explicados três pontos considerados necessários para a formação de leitores literários, podendo ser resumidos inicialmente da seguinte forma:

- I. O desenvolvimento do letramento literário;
- II. O contato com obras literárias de qualidade;
- III. A presença de mediadores de leitura que também sejam leitores literários.

Como já citado, a formação de leitores literários é frequentemente associada pela literatura acadêmica ao espaço escolar, identificando a formação desses leitores como parte do processo de seu letramento literário, que é caracterizado por ser “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. [...]. Além disso, o letramento literário amplia o repertório literário, oferece atividades sistematizadas e contínuas direcionadas ao desenvolvimento de competências literárias.” (Paiva, 2016, p. 17).

Faz parte, também, do letramento literário, a conexão entre a vida e a literatura, assim como esclareceu Reyes (2012, p. 26) ao dizer que “[...] a literatura deve ser lida - vale dizer: sentida - a partir da própria vida.”. A partir desse entendimento, Reyes (2012) entende a presença do que nomeou de divórcio entre a literatura e a vida, que pode ser entendido justamente como resultante de falhas no desenvolvimento do letramento literário das crianças. Além da necessidade de “reconciliação” da literatura com a vida, Reyes (2012) esclarece que os diferentes tipos de textos precisam ser lidos com posturas diferentes, o que também caracteriza uma capacidade própria do letramento.

Ou seja, primeiramente, para a formação de leitores literários, faz-se necessário o desenvolvimento do letramento literário, que se caracteriza como o casamento entre a vida e a literatura - aqui, permitindo-me usar o mesmo sentido figurado provocado por Reyes (2012) -, além da capacidade de desenvolver uma postura diferente diante de cada tipo de texto.

O segundo ponto considerado como necessário para a formação de leitores são os critérios para a seleção de livros que compõem acervos para que as obras literárias ofertadas sejam de qualidade. Paiva (2016) é uma das autoras que aborda os critérios baseados nas

qualidades textuais, temáticas e gráficas (que já foram indicados como critérios de seleção do PNBE na introdução deste trabalho) como filtros para a seleção de bons livros infantis.

Semelhantemente, Bunzen (2017), além de afirmar a necessidade de se escolher livros que levem em consideração múltiplos letramentos, também definiu, como critérios de qualificação literária:

a) a qualidade estética, que envolve jogos de linguagem, vocabulário rico e variado, uso de diversas figuras de linguagem, estilo particular de autor, ilustrações com diferentes técnicas, design diferenciados, dentre outros;

b) a qualidade lúdica, que pode estar presente no tamanho, no material, nas texturas e sons, nos movimentos, nas ilustrações, na linguagem ou na temática;

c) e a qualidade pedagógica, que oferece um olhar provocador e reflexivo sobre o mundo.

Para analisar a narrativa literária dos livros, Colomer (2017) propôs critérios correlatos aos citados acima. Ela especificou que a análise da narrativa literária propõe o estudo de três pontos:

- A. Linguagem: atentando-se à riqueza, precisão e qualidade das imagens da linguagem utilizada, atentando-se à existência de livros que são empobrecidos por textos com frases simples, que soam falsas e apenas contam as coisas ao redor do personagem.
- B. Início das narrativas: verificando se o mundo de ficção foi estabelecido, oferecendo elementos suficientes para seduzir a continuação da leitura, se há informações suficientes para imaginar os personagens e o quadro de ação, se instiga perguntas e vontade de saber mais sobre elas.
- C. Final das narrativas: analisando se valoriza a narrativa, dando sentido ao que foi lido. O final pode ser feliz (com a aceitação dos problemas), um final aberto (sem desfecho, proporcionando o aprendizado da ambiguidade), um final negativo (supondo frustrações impactantes diante das expectativas criadas) ou até uma mistura de todos esses elementos.

Assim, evidencia-se a necessidade do acesso a livros infantis literários de qualidade para a formação de leitores literários, havendo também um caminho claro a respeito dos critérios de qualificação.

Por último, entende-se a importância do letramento literário para a formação não apenas dos leitores em formação, mas dos próprios mediadores de leitura, pois “[...] o hábito de leitura de um educador determina a sua ação no trabalho com a literatura.” (Paiva, 2016, p. 17). Esses

mediadores, entretanto, não são apenas os educadores que estão nas escolas, mas também os que estão nas casas das crianças, em suas próprias famílias. Assim, dedica-se a próxima seção, a fim de compreender o lugar da família como mediadora na formação de leitores literários.

4.3 O LUGAR DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

O primeiro contato humano com a literatura acontece ainda quando bebês, dentro das famílias. Belmiro e Galvão (2016b, p. 10) explicam que esse contato ocorre através de acalantos, brincadeiras cantadas e parlendas: “Uma literatura sem páginas, mas que marca o corpo e a memória.”. As autoras descrevem esses momentos vividos dentro das famílias e discutem sua importância para o desenvolvimento do letramento literário das crianças:

Lemos, cantamos, recitamos para as crianças a fim de ajudá-las a entenderem o que sentem, de esclarecer para que servem as coisas, para lhes dizer como solucionar problemas, para que desenvolvam a imaginação, para que aprendam a fazer perguntas e encontrar respostas, para que vejam que os conflitos fazem parte da vida, para que possam enfrentar as próprias dificuldades... É ouvindo histórias que elas poderão sentir e dar nomes a emoções importantes como medo, raiva, tristeza, alegria, insegurança, inveja, amor e tantas outras mais. (Belmiro; Galvão, 2016b, p. 12)

Além desse primeiro contato com a literatura, na primeiríssima infância, a família continua exercendo o seu lugar na formação desses leitores, quando se coloca como mediadora de leitura, através de livros. Belmiro e Galvão (2016b) refletem sobre a importância da vivência das crianças nesses momentos de leituras compartilhadas com a família, pois nesse ambiente, de maneira muito específica elas

[...] têm possibilidades de ampliar seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, uma vez que essas interações permitem uma diversidade de conversas que vão desde os comentários sobre os personagens e as ilustrações até complexas reflexões e discussões sobre o tema, os conflitos e o desfecho das narrativas. (Belmiro; Galvão, 2016b, p. 49-50)

Sobre essa questão da afetividade no momento de leitura proporcionada pela família, Vale (2020, p. 3-4) também salientou que “Ler em família é aconchegante. Por vezes, é um elemento do ritual noturno de dormir, no sofá após o almoço, na varanda da vovó ou na rede preguiçosa de domingo. As pessoas se aproximam. Trocam sorrisos, olhares.”. E semelhantemente a Belmiro e Galvão (2016b), Vale (2020) também propôs que o livro é um recurso às famílias na falta de diálogo e no trato com assuntos sensíveis.

Assim, Belmiro e Galvão (2016b), ao se dirigirem às famílias, aconselham que, nos momentos das leituras para crianças que estão na faixa etária da Educação Infantil, não se mudem as palavras dos livros ou parem a história para explicar o que pensam ser complicado; que conversem sobre a história, mas sem forçar, porque “Muitas vezes, a leitura da história já é suficiente para criar perguntas e respostas” (Belmiro; Galvão, 2016b, p. 17) e que não tenham medo de repetir as histórias (muitas vezes a pedido das próprias crianças), pois

A repetição é uma forma de experimentar emoções e entender as coisas do mundo. Quando pedem para um adulto repetir uma brincadeira ou uma história, elas estão tentando compreender uma situação ou uma emoção que pode ter sido prazerosa ou angustiante. (Belmiro; Galvão, 2016b, p. 20).

Vale (2020, p. 2) também destacou que a família não precisa assumir um papel de exímios mediadores de leitura, mas, “[...] para tornar o momento mais rico, devem abraçar o encantamento que a literatura pede.”

A compreensão do lugar de importância que a família possui, de modo particular, sobre a formação de leitores literários, deve, portanto, mobilizar todos os que são responsáveis pelo processo de formação de leitores literários, sobretudo as famílias e a escola. Por isso, Belmiro e Galvão (2016a) propõem uma parceria das famílias com a escola, com o objetivo de construir caminhos leitores para as crianças, mas entendendo que:

Para isso é necessário o entendimento de que ler para as crianças desde a mais tenra idade é mostrar que a literatura está na vida e que se constrói no nosso dia a dia. Devemos emprestar nossa voz aos muitos livros de literatura infantil a fim de convidar e estimular a imaginação, a pluralidade de palavras, as imagens que representam nossas referências ou que se apropriam dela para recriar outros mundos, os questionamentos, a reflexão, o argumento, o jogo criativo, a criticidade, o prazer, o desafio intelectual, o emocional e o estético e a autonomia. (Belmiro; Galvão, 2016a, p. 56)

Além disso, sobre essa parceria, elas destacam, aos profissionais da educação, que devem tomar cuidado para sempre “[...] levar em consideração a história pessoal de cada um dos familiares como leitores.”, acolhendo-os como “[...] leitores de textos literários que são [...]” (Belmiro; Galvão, 2016a, p. 56).

Luna, Santos e Rosa (2019) também concordam que a família e a escola são corresponsáveis pela formação de leitores, evidenciando, entretanto, que as funções que cada uma desempenha são diferentes nesse processo. As autoras (2019, p. 19-20) concluíram, de modo semelhante, a necessidade dessa parceria “[...] para obter um melhor resultado para as crianças quando se trata da leitura literária” e que “[...] é importante otimizar a comunicação entre escola e família para efetivar ações em favor da formação leitora dos pequenos.” (Luna, Santos, Rosa, 2019, p. 1).

A partir dessa discussão conceitual, é importante reforçar que, para o desenvolvimento deste trabalho, faz-se necessária a valorização do lugar da família, sem excluir o lugar de valorização da escola. Por isso, a proposta teórica é embasada na parceria entre essas duas agências, apesar de buscar entender de maneira mais específica os impactos do desempenho da função dos mediadores na família.

5 ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Para a análise de conteúdo, as entrevistas foram primeiramente transcritas manualmente e logo se iniciou o período da pré-análise definido e descrito por Mendes e Miskulin (2017) e Bardin (1977), já especificado no capítulo metodológico. A partir das leituras das transcrições, surgiram as primeiras impressões e também direcionamentos para a seleção dos temas encontrados em comum nas entrevistas. Nessa etapa, foram seguidas as regras da exaustividade, da homogeneidade e da pertinência, também já referidas no capítulo metodológico. No entanto, a regra da representatividade não foi aplicada, pois se refere à amostragem, que geralmente não é contemplada em pesquisas qualitativas como esta.

Assim, com base nessas regras, os eixos temáticos foram pré-definidos e as partes das transcrições que correspondiam a cada um dos eixos foram agrupadas em diferentes arquivos, visando a uma análise posterior mais profunda e sistemática, caracterizando a segunda etapa da análise de conteúdo: a exploração do material (Mendes, Miskulin, 2017; Bardin, 1977).

Na exploração do material, os assuntos foram analisados isoladamente, investigando unidades de significações a partir de temas, procurando congruências e diferenças e identificando o que é recorrente e excludente em cada material. Para a última etapa da análise de conteúdo (o tratamento dos resultados), foi necessária a organização efetiva dos eixos. Apesar de muitos eixos possíveis, a partir das entrevistas realizadas, foi necessário retornar à pergunta de pesquisa, buscando respondê-la e, por isso, restringindo os assuntos a serem desenvolvidos a partir das entrevistas. Antes, porém, de discorrer sobre esses eixos, é necessário caracterizar os participantes da pesquisa, ou seja, as famílias entrevistadas, que serão identificadas por nomes fictícios e, nos trechos das entrevistas, por abreviações desses nomes com suas letras maiúsculas.

A primeira família é composta por um pai (Leonardo), uma mãe (Isabela), uma filha de 8 anos (Milena) e um filho de 5 anos (Lucas), ambos adotados e irmãos biológicos. As crianças foram adotadas quando tinham 5 e 2 anos, respectivamente. Durante a visita para a produção de dados, todos estavam em casa, mas a entrevista foi realizada apenas com Isabela e Lucas. No quadro abaixo, são apresentadas informações adicionais relevantes sobre o perfil social desta família, bem como em relação ao tema desta pesquisa:

QUADRO 9: Informações Família 1

Profissão e escolarização da mãe	Profissão e escolarização do pai	Informações gerais sobre a criança	
		Professora de Educação Infantil, com ensino superior completo em Licenciatura em Pedagogia e pós-graduações completas em Neuropsicopedagogia e Ateliarista	Enfermeiro, com ensino superior completo em Enfermagem, pós-graduação completa em Cardiologia e mestrado concluído em Pneumologia
		Escola que frequenta	Privada
		Atividades extracurriculares	Futsal
		Biblioteca da escola	Frequenta
		Assinatura de livros infantis	Não possui

A segunda família é composta por um pai (David), uma mãe (Michele) e três filhas: Anne, de 4 anos, Helen, de quase 2 anos, e Samia, que estava em gestação no período da entrevista. Quando realizei a visita, apenas Michele, Helena e Anne estavam em casa, e a entrevista foi realizada com Michele e Anne. No quadro abaixo, são apresentadas informações referentes ao perfil social desta família, assim como em relação ao tema desta pesquisa:

QUADRO 10: Informações Família 2

Profissão e escolarização da mãe	Profissão e escolarização do pai	Informações gerais sobre a criança	
		Dona de casa, com ensino superior completo em Licenciatura e Bacharelado em Biologia	Concursado de ensino médio, trabalha no depósito do tribunal da justiça e possui ensino superior completo em Engenharia Metalúrgica
		Escola que frequenta	Privada
		Atividades extracurriculares	Não faz
		Biblioteca da escola	Não possui
		Assinatura de livros infantis	Possui

A terceira família é composta por um pai (Roger), uma mãe (Denise) e cinco filhos: Rael, de 29 anos (que já não mora com eles), Andressa, de 23 anos, Vanessa, de 20 anos, Tiago, de 7 anos, e Elisabeth, de 2 anos. Quando Roger e Denise se uniram, ambos eram viúvos; Roger

já era pai de Rael e Vanessa, enquanto Denise já era mãe de Andressa. Posteriormente, tiveram os filhos Tiago e Elisabeth.

Durante a visita, Roger, Denise, Tiago e Elisabeth estavam em casa, juntamente com Antônio, um amigo de Tiago que estava passando o dia com eles. A entrevista estava inicialmente planejada para ser realizada apenas com Denise e a criança de idade contemplada pela pesquisa, conforme as entrevistas anteriores. No entanto, Roger foi convidado por Denise a participar e também contribuiu. Abaixo está o quadro com as informações referentes ao perfil social desta família, assim como em relação ao tema desta pesquisa:

QUADRO 11: Informações Família 3

Profissão e escolarização da mãe	Profissão e escolarização do pai	Informações gerais	
		Nome e idade	Tiago (7)
Contadora, com ensino superior completo em Ciências Contábeis	Bancário analista de TI, com ensino superior incompleto em Administração	Escola que frequenta	Privada
		Atividades extracurriculares	Futebol e música
		Biblioteca da escola	Frequenta
		Assinatura de livros infantis	Não possui

A partir das descrições das famílias, pode-se retomar a definição dos eixos temáticos, que, por consequência da exploração do material, foram organizados em: práticas de leitura das crianças e suas famílias no seu ambiente doméstico e práticas escolares que envolvem a família. Os capítulos a seguir tratam da última etapa da análise de conteúdo, ou seja, o tratamento dos resultados desses eixos. Nessa etapa, os princípios de Bardin (1977) e Franco (2008), citados por Mendes e Miskulin (2017), no capítulo metodológico, foram seguidos. Por fim, antes de iniciar as descrições de cada eixo, é importante ressaltar que, para a análise de cada eixo, houve costuras com alguns estudos já referidos na revisão bibliográfica e no referencial teórico, com o fim de unir as informações que já foram descritas aos dados obtidos através das entrevistas.

5.1 EIXO 1: PRÁTICAS DE LEITURA DE LIVROS DAS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS NO SEU AMBIENTE DOMÉSTICO

Silva (2007) e Farias (2006) compreendem a família como agente do letramento, participante da construção subjetiva do sujeito letrado através dos bens culturais transmitidos. Ambas explicitam que é através das práticas de leituras domésticas que a família é constituída como agente do letramento. Corroborando essas ideias, já expostas na revisão bibliográfica desta pesquisa a partir das autoras citadas, todas as famílias entrevistadas apresentaram uma organização diária em relação aos momentos de leitura das crianças, tanto demonstrando a presença de rotinas com práticas de leitura quanto destacando também os desafios enfrentados para manter essas rotinas.

Farias (2006) já havia sido referenciada no capítulo bibliográfico por dizer que o capital cultural de uma família a conduz a desenvolver mais intensamente práticas de leitura compartilhadas, especialmente com literatura infantil. Assim, entende-se que a rotina dessas práticas está intimamente relacionada às apreciações e significações que cada família atribui aos livros e à literatura.

Tendo em vista essa breve introdução, esse eixo se organiza em duas seções, detalhadas a seguir: a primeira aborda as rotinas de práticas de leitura das crianças de cada uma das famílias; a segunda seção expande a discussão para as apreciações, significações e relações das famílias em relação aos livros.

5.1.1 Rotina de Práticas de Leituras das Crianças

Como já citado, Silva (2007) e Farias (2006) compreenderam as práticas de leitura domésticas como o meio de ação da família como um dos agentes de letramento das crianças. Todas as famílias entrevistadas demonstraram rotinas que asseguram a realização dessas práticas, as quais serão descritas a seguir e articuladas com os estudos discutidos nos capítulos teóricos desta pesquisa, além de novos estudos identificados como relevantes após a coleta e análise de dados. As práticas identificadas foram agrupadas nesta seção da seguinte maneira: práticas de leituras em família, práticas autônomas das crianças e práticas singulares das famílias.

Práticas de leituras em família

Todas as famílias entrevistadas expuseram práticas de leitura em família e, ainda que tais práticas possam variar em como são executadas, todas as famílias realizam práticas de leituras religiosas diariamente e duas das três famílias contemplam práticas diárias de leitura em família que não são de cunho religioso. Esses dois tipos de práticas (religiosas e não religiosas), porém, foram relatadas de maneira mesclada, sem separações claras dessas práticas, conforme pode ser percebido através dos trechos das entrevistas no quadro abaixo:

QUADRO 12. Excertos das entrevistas sobre práticas de leituras em família

Família	Excertos das entrevistas
Família 1: Isabela e Lucas	<p>I: De leitura a gente faz devocional com eles, as cartinhas de Jesus, e a gente lê o Provérbio do dia [...] normalmente a gente só lê o Provérbio, lê a cartinha de Jesus e lê a história do dia que a gente tá lendo. A gente já tá na terceira ou quarta leitura. É aquela Bíblia maravilhosa que a gente tá lendo agora.</p> <p>I: Uma história da Bíblia e um Provérbio que é o nosso devocional, aí tipo hoje a gente leu Provérbio 5 de manhã, tomamos café da manhã e daí assim, às vezes, o que eu gosto, uma manhã assim que sai assim, redondinha. Quando termina esse, normalmente a mesa do café está uma bagunça, aí, enquanto eu arrumo a mesa, cada um lê um livro e daí depois eles lêem para mim esse livro. E aí esses livros são sempre os mesmos.</p>
Família 2: Michele e Anne	<p>M: Ele [o pai] lê a Bíblia com elas. Então de manhã eles fazem devocional e à noite eu leio uma historinha, que às vezes é cristã e às vezes não, é um livro não cristão, que ela escolhe.</p>
Família 3: Denise e Tiago	<p>D: [...] eu procuro, assim, ler a Palavra né, a gente lê o Provérbio do dia e aí eu leio algum de capítulo com ele. Daí eu peço que ele ler uma página e eu outra, vou tentando né, estimular a ler. E, porque esses aqui, eles não têm, até tem, mas é muito poucas figuras assim sabe. Não tem, é só o mapa de cada região, ó, dos testemunhos.</p> <p>D: [...] Então, e aí a gente procura fazer assim, sabe. Tem dias que flui mais, tem dias que não consegue fazer, tem né...</p>

As leituras que fazem parte das práticas de leitura religiosa de todos os entrevistados são leituras relacionadas à religião cristã, da linhagem reformada. Sobre isso, Azevedo (2008) explica que, historicamente, as questões voltadas à leitura estão ligadas à religião cristã, pois,

principalmente após o período da Reforma Protestante⁶, a difusão da fé esteve especialmente associada ao acesso da Bíblia Sagrada por toda a população. A autora indica que, atualmente, isso se reflete em diversos espaços desenvolvidos pelos cristãos, espaços esses considerados como espaços de alfabetismo, por privilegiarem momentos de leitura, como a leitura bíblica individual, coletiva ou doméstica, tais quais são relatadas pelas três famílias.

Na Família 1 essa prática inclui a leitura de um capítulo de Provérbios (um livro da Bíblia), a leitura das "Cartinhas de Jesus" (fichas de leitura com um versículo bíblico e uma reflexão sobre ele) e, em seguida, a leitura da história do dia, retirada de uma Bíblia infantil. Na Família 2, essa prática ocorre pela manhã, quando o pai lê a Bíblia com as crianças e na Família 3, assim como na Família 1, eles realizam a leitura de um Provérbio, além da leitura de um capítulo de um livro cristão com poucas figuras, a partir do qual Denise e Tiago leem em voz alta, alternadamente.

As Famílias 1 e 2, porém, também preveem rotinas de leitura não apenas de cunho religioso, mas abrangendo outros tipos de livros. Na Família 1, ao final das leituras religiosas, as crianças podem escolher um livro e ler em voz alta. Nesse último momento, Luís geralmente escolhe seus livros preferidos, que tendem a ser quase sempre sobre dinossauros. Já a Família 2 prevê momentos de leitura de escolha livre pela noite, antes de dormir, quando as crianças escolhem os livros para a mãe ler.

Aqui, é necessário ressaltar a importância da variedade de livros acessados pelas crianças no ambiente doméstico. Colomer (2017) sugere que um acervo deva ser composto por livros clássicos, obras recentes e algumas novidades e Bunzen (2017) contribui sugerindo a escolha de gêneros devam levar em consideração letramentos múltiplos, para que, assim como ressaltado por Belmiro e Galvão (2016a), já citada no primeiro capítulo, quanto mais ouvirem as histórias, mais serão capazes de transformar o espaço e o tempo, criar outros mundos possíveis, identificar situações e personagens de suas próprias histórias, compreender melhor o mundo e a si mesmas, confrontar a complexidade da existência humana, entender as diferentes funções da língua, demonstrar curiosidade e apreço pela linguagem escrita, e apropriar-se das particularidades da língua escrita de forma natural.

Ouvir essas histórias, no entanto, não se refere apenas à quantidade de livros lidos e contados, mas também à variedade e qualidade desses livros. Nas famílias entrevistadas, a cultura de leitura religiosa incentiva práticas de leitura diárias, o que pode ser visto como algo

⁶ A Reforma Protestante foi um movimento reformista cristão que aconteceu no século XVI, sendo liderada por Martinho Lutero, que questionou a autoridade do Papa, além de outras questões doutrinárias da Igreja Católica. Esse movimento foi responsável pelo surgimento das igrejas reformadas, luteranas e evangélicas.

muito positivo, por já promoverem naturalmente um espaço e hábito de leitura todos os dias, entendendo também que “Aqueles que muito se importam com qualquer livro possivelmente virão a se importar, algum dia, com bons livros.” (Lewis, 2020, p. 131). Assim, entende-se que esse hábito pode servir como uma base inicial para a inclusão de uma maior variedade de livros, como sugerido por Colomer (2017) e Belmiro e Galvão (2016a) e também observado nas práticas de leitura não religiosas das famílias 1 e 2. Além da variedade, também ressalta-se a importância da presença de obras que contenham qualidade literária, como discutido no capítulo teórico deste estudo (Bunzen, 2017; Colomer, 2017; Paiva, 2016).

Por fim, além de exporem as práticas realizadas em família, todos os entrevistados relataram os desafios relacionados a esses momentos. Isabela da Família 1, por exemplo, mencionou que se considera exigente quanto ao conteúdo que deseja que seus filhos acessem. Isso, por vezes, representa um desafio interno para a mãe, pois as crianças podem preferir outros livros, que não os imaginados por ela, e sempre buscam os mesmos, como ocorre com Luís e seus livros favoritos de dinossauros:

I: Assim, meu sonho era que eles amassem ler um livro e eles têm um gosto bem próprio, que às vezes dá vontade de dizer “pelo amor de Deus, chega de dinossauro” sabe.

Sobre esse dilema da repetição dos livros, Belmiro e Galvão (2016b) sugerem que os pais não tenham medo de repetir as histórias, pois a repetição serve como uma maneira para as crianças experimentarem emoções e entenderem o mundo ao seu redor. Quando pedem para um adulto repetir uma brincadeira ou uma história, elas estão tentando compreender uma situação ou uma emoção que pode ter sido prazerosa ou angustiante.

Ao mesmo tempo, a variedade e qualidade de livros ofertados e apresentados para as crianças, novamente, são um tópico relevante, especialmente quando tratamos da literatura como uma arte de palavras, com motivação estética, recorrente à subjetividade sem possuir uma função utilitária (Azevedo, 1999).

Já Michele, a mãe da Família 2, ao ser inquirida sobre os desafios enfrentados em relação a essas práticas, respondeu:

M: [...] às vezes que eu não leio é porque eu tô cozinhando, fazendo almoço, aquela correria... Né, só isso, quando eu tô fazendo as atividades da casa que não dá pra parar de cara. [...] geralmente quando tô fazendo almoço, (risadas) [...] “agora eu tô fazendo o almoço, aí, quando eu terminar, aí a gente lê”, aí eu leio.

Por fim, de modo semelhante à Michele, Denise, a mãe da Família 3, relatou sobre os empecilhos:

D: Ah, é a rotina né, a vida (risadas).

E: A vida acontecendo (risadas).

D: Aham. Às vezes tem uma situação diferente acontecendo né, por exemplo, na quarta ele tem música de tarde, terça e quinta futebol. Então, assim, a gente às vezes eu tenho que ficar um pouco mais no meu trabalho, porque eu largo ele na escola, e vou pro meu trabalho.

Nunes, Silveira e Melo (2022) explicitaram, como já citado na revisão bibliográfica, possíveis razões para a falta de práticas de leituras na família: a falta de tempo e paciência, o cansaço, a preferência por outras atividades, a falta de interesse pela leitura, a avaliação dos livros como caros, a falta de dinheiro para comprá-los, a ausência de locais próximos para compra, a falta de bibliotecas de fácil acesso e a ausência de um lugar apropriado para ler.

As famílias entrevistadas, porém, indicaram empecilhos diferentes dos indicados pelas autoras, podendo, assim, adicionar à lista acima: a rotina diária da família, composta pelos afazeres domésticos e demais compromissos, além das expectativas que os pais podem ter sobre os tipos de livro que desejam que os filhos leiam, em contraposição aos gostos e buscas pessoais das crianças. Entende-se, no caso desta pesquisa, que esses empecilhos não impedem totalmente a realização das práticas de leitura (pois todas as famílias indicaram a realização diária dessas práticas), mas sim que podem dificultar no dia a dia a realização delas.

Assim, a partir desses relatos, entende-se que a organização da rotina nas três famílias é o que garante diariamente a manutenção das práticas de leitura das crianças com os livros e entre os pais e os filhos, efetivando a família como agente do letramento (Silva, 2007; Farias, 2006). Além disso, identificou-se que há dois tipos de práticas das crianças com os pais: a primeira, de cunho religioso, encontrado em todas as famílias, e a última prática, não religiosa, encontradas nas famílias 1 e 2. Entende-se, então, a contribuição da religião cristã para o desenvolvimento de práticas de leitura nos entrevistados e enfatiza-se, por fim, a necessidade de variedade de livros nos acervos (Colomer, 2017; Bunzen, 2017), assim como de qualidade literária para um melhor desenvolvimento do letramento literário na infância (Belmiro e Galvão, 2016a).

Identificou-se, também, que a própria rotina da família pode desafiar e, por vezes, impedir a realização da rotina de práticas de leituras com as crianças, assim como as famílias 2 e 3 apontaram. Outro fator que pode desafiar os pais, apontado pela família 1, foi lidar com as próprias expectativas de leitura direcionadas às crianças, enquanto pais, em contraste com os gostos pessoais e buscas individuais delas. Nesse confronto, há dois aspectos a serem

considerados: a importância de valorizar a repetição das histórias requeridas pelas crianças (Belmiro e Galvão, 2016b) e, ao mesmo tempo, atentar para a variedade e qualidade dos livros ofertados às crianças, de forma que elas convivam com livros literários e não apenas com livros infantis (Azevedo, 1999; Bunzen, 2017; Colomer, 2017; Paiva, 2016).

Práticas autônomas das crianças

As três famílias entrevistadas também contaram sobre a aproximação autônoma das crianças diante dos livros, como será discutido aqui, a partir dos trechos da entrevista que trataram desse assunto:

QUADRO 13. Excertos das entrevistas sobre práticas autônomas das crianças

Família	Excertos das entrevistas
Família 1: Isabela e Lucas	I: Faz parte do brinquedo dele o livro assim. Então tem vezes “ah, vou brincar” e ele senta ali com os livros. E: E aí ele fica ali, sozinho com os livros? I: Exatamente. E aí tem um com um quebra-cabeça, aí ele fica bastante tempo.
Família 2: Michele e Anne	E: Mas aí quando ela pega um livro, tipo, “ah, tô brincando”, aí pega um livro e fica folheando sozinha? M: Aham. E: Ou ela sempre recorre “ah, vou pedir para lerem para mim?” M: Não, os dois. Mas ela pega muito e fica olhando sozinha, e aí às vezes ela pede “mãe, lê esse aqui pra mim?”. Assim ó, das vezes que ela pega o livro, é meio a meio. Às vezes pede e a outra metade ela pega também. E: E é diário, todos os dias vocês têm esses momentos? M: Não... não chega a ser... Esses que não são nem o devocional de manhã, nem as leituras da noite, não são todos os dias. [...] M: Mas assim, geralmente esses extras, pelo menos umas duas vezes por semana.
Família 3: Denise e Tiago	E: Ele não busca muito os livros? Tipo sozinho, assim, ele chega a buscar os livros? D: Assim, ele é muito de figuras assim, sabe, ele é muito de analisar os detalhes: se tu der isso aqui pra ele, ele fica um tempão vendo. Mas de ler mesmo, não. E: Mas os livros ele acessa pelo menos pra ver as figuras? Tipo, por conta própria pega um livro... D: Sim, sim. Ele vem aqui na estante. Tem alguns ali também que são mais assim do dia a dia, que eles manipulam mais, tanto ele, quanto a Elisabeth.

Lucas e Anne (das famílias 1 e 2, respectivamente) têm o hábito de buscar livros espontaneamente durante o brincar livre. Isso indica que ambos compreendem os livros como fonte de prazer e ludicidade, assim como qualquer outra brincadeira. O prazer pela leitura

representa o sentido principal da literatura adotado por este estudo, refletindo o "ler por ler", sem nenhum fim utilitário (Azevedo, 1999). Sobre a ludicidade dos livros, Lewis (2020) reflete:

Para apreciar completamente um livro, acho que tenho que tratá-lo como uma espécie de *hobby* e lê-lo com determinação e entusiasmo. [...] É como se a leitura adquirisse o charme de um brinquedo, sem perder o fascínio de um livro. (Lewis, 2020, p. 154).

No trecho da entrevista da Família 1, destacado no Quadro 13, a mãe menciona que Lucas frequentemente busca um livro específico, que contém quebra-cabeças. Segundo Azevedo (1999), esse tipo de livro, categorizado como livro-jogo, não se enquadra como um livro de literatura infantil, mas sim como um passatempo com o diferencial de usar o livro como suporte. Além disso, é considerado um livro informativo (Perrotti, Pieruccini e Carnellosso, 2016), pois fornece informações gerais sobre dinossauros, sem ser ficcional.

Anne, da Família 2, procura os livros e os manipula sozinha, lendo através das imagens em seus momentos de brincar livre. Tiago, da Família 3, também manipula as figuras dos livros, apesar de ser alfabetizado e, conforme a família, não gostar muito de ler. No caso de Tiago, não ficou claro se essa busca pelas figuras é espontânea ou dirigida, apenas que ele se interessa mais pelas ilustrações. Belmiro e Galvão (2016b) confirmam que a leitura não envolve apenas o texto escrito, sendo as ilustrações outro texto que pode ser lido. Assim, entende-se que a aproximação das crianças aos livros, mesmo que através das ilustrações, também faz parte do processo de letramento.

Anne, diferente de Tiago, seja devido à sua idade ou por ainda não ser alfabetizada, recorre frequentemente aos adultos, pedindo pela leitura integral através da mediação. Isso revela sua compreensão de que o significado total do livro só pode ser acessado através das ilustrações e dos textos escritos, necessitando, portanto, de mediação. Essa atitude reflete o que Paiva (2016) identificou como o processo de preparação para compreender os usos sociais da escrita. Tiago também compreende esses usos, sendo, portanto, sua falta de interesse em ler, uma singularidade em relação às outras crianças entrevistadas.

Por fim, a aproximação independente das crianças com os livros variou de família para família, sendo relatada com mais intensidade pelas famílias 1 e 2. A forma e intensidade dessa aproximação, assim como a oferta de práticas de leitura pela família, estão intimamente relacionadas ao capital cultural transmitido pela família (Farias, 2006), ou seja, às apreciações e significações que a família tem sobre os livros e a literatura, como será discutido na seção 5.1.2.

Moro e Estabel (2012), Schildt (2016) e Kaminski (2022) confirmaram que a família, enquanto mediadora de leitura, desempenha um papel decisivo na busca espontânea da criança pela leitura, sendo para ela a principal referência de leitores. Por isso, destaca-se a importância dos pais serem leitores ávidos, pois isso influencia diretamente na apreciação e significação que terão sobre a literatura e que passarão como bagagem cultural para seus filhos, além de determinar a ação que terão no trabalho com a literatura para com as crianças (Paiva, 2016).

Práticas singulares das famílias

Além das práticas em comum entre as três famílias, as famílias 1 e 2 expressaram algumas práticas singulares. As práticas singulares da família 1, assim como os respectivos trechos da entrevista em que estão presentes, estão descritos no quadro abaixo:

QUADRO 14. Excertos da entrevista sobre práticas singulares da Família 1

Práticas	Excertos da entrevista
Frequentar livrarias e escolher livros de preferência.	I: [...] eu gosto de ir na livraria, e daí eles ajudam a escolher. Até porque tem gosto, o gosto deles é diferente. Então tem que respeitar o gosto, os gostos deles.
Levar livros na mochila para ambientes de espera, como em consultório médico.	I: Quando a gente vai no médico, quando a gente vai em culto, qualquer lugar. Assim, se no médico eu preciso ficar sentada eu sempre tenho um livro na bolsa. Um pra mim e um pra eles.

As práticas citadas por Isabela mostram que não são apenas os momentos de mediação de livros e contações de histórias que podem compor uma rotina de práticas de leitura, especialmente da perspectiva do letramento. Frequentar livrarias e carregar livros para situações de espera, como no consultório médico, são maneiras de incentivar a leitura como um hábito, incluindo-a como parte da vida, assim como Reyes (2012) afirmou, ao dizer que a literatura deve ser sentida com a própria vida. Além disso, são também modos de apropriar-se da literatura enquanto linguagem, de ampliar o repertório literário e desenvolver competências literárias de forma mais ampla (Paiva, 2016).

A Família 2, por sua vez, também de modo singular, relatou que, apesar da falta de fornecimento de livros por parte da escola de Anne, por não terem uma biblioteca própria (diferentemente do que ocorre com as outras famílias, como será relatado na seção 5.2), eles recebem livros em casa mensalmente através de uma assinatura, como descrita nos excertos abaixo:

QUADRO 15. Excertos da entrevista sobre práticas singulares da Família 2

Práticas	Excertos da entrevista
Receber livros infantis mensalmente através de assinatura do Clube Leiturinha. ⁷	M: Então, a gente tem esse montão de livros porque a minha mãe deu pra ela de presente a assinatura do Leiturinha. Então todo mês ela recebe um livro. E: E o livro fica com vocês? M: Fica com a gente, por isso que não tem mais espaço (risadas). E: E faz quanto tempo já, que ela tem? M: Ela tem acho que desde 1 aninho de idade. M: [...] esse Leiturinha, eles mandam livrinhos que é pra idade dela, que ela tá, então vai acompanhando o desenvolvimento, então eu acho legal.

Observa-se, a partir dos trechos destacados, que Anne iniciou o seu contato com os livros desde o seu primeiro ano de idade, devido à assinatura do Clube Leiturinha, o que é muito positivo, pois, assim como Belmiro e Galvão (2016b, p.7) relataram, está comprovado que “[...] as experiências dos primeiros anos de vida influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de cada pessoa” e que

Oferecer a literatura às crianças, desde os primeiros meses de vida, contribui para que cada uma delas possa exercer, em condições de igualdade, seu direito de se transformar e de transformar o mundo por meio do pensamento, da imaginação e da criação. (Belmiro; Galvão, 2016b, p.7)

Além disso, o Clube Leiturinha é destacado como o principal responsável pelo acervo que a família possui em casa, e Michele relata apreciar o serviço, pois eles enviam livros adequados à faixa etária e ao desenvolvimento das crianças. O que já foi discutido neste trabalho, no entanto, sobre acervos, é que é importante que eles sejam compostos com variedade - em livros clássicos, obras recentes e algumas novidades (Colomer, 2017) - e que contenham letramentos múltiplos (Bunzen, 2017), pois, quanto mais as crianças ouvem histórias (levando em consideração a quantidade, qualidade e variedade), mais serão capazes de desenvolver a criatividade, a compreensão de si mesmas e do mundo, e a apreciação pela linguagem escrita (Belmiro; Galvão, 2016a).

O que se sabe, porém, sobre a curadoria dos livros enviados pelo Leiturinha, é que ela é realizada por profissionais da psicologia (Carvalho e Ribeiro, 2017), e não por profissionais da educação, e, por mais que se reconheça a capacidade que o Clube tem de incentivar o uso

⁷ O Clube Leiturinha funciona através de planos de assinatura, em que todo mês um kit de livros é enviado para as famílias assinantes lerem com as crianças. Os livros são escolhidos de acordo com a idade da criança, para acompanhar o seu desenvolvimento. Disponível em: <<https://leiturinha.com.br/>> Acesso em: 27 jun 2024.

dos livros nas famílias, ainda pode-se questionar a qualidade e variedade das obras propostas por eles, especialmente a partir da perspectiva literária destacada neste estudo (Azevedo, 1999; Medeiros, 2022; Ramos, Marangoni e Maciel, 2016).

Por fim, a partir da compreensão de todas as práticas relatadas até aqui, sejam as práticas em comum entre as três famílias ou as práticas aqui relatadas como singulares das famílias em questão, ressalta-se, mais uma vez, que estão estreitamente ligadas ao capital cultural transmitido pela família (Farias, 2006), ou seja, às apreciações e significações que a família atribui aos livros e à literatura, como será discutido a seguir.

5.1.2 Apreciações e Significações das Famílias em Relação aos Livros

A partir das compreensões apresentadas na seção anterior, é possível inferir que essas rotinas refletem intimamente as apreciações e relações de cada família com os livros. Essa relação também pôde ser identificada nas entrevistas, como será descrito nesta seção. Todas as famílias também destacaram suas apreciações em relação aos momentos de leitura, o que é pertinente, pois reflete diretamente na organização da rotina de cada lar.

Isabela relatou que entende a importância da leitura de histórias como fundamental para diversos aspectos, pois é uma fonte de conhecimento e aprendizado, ajudando também na memória. Ela mencionou que as histórias ajudam as crianças a construir e ressignificar as histórias dos outros e delas mesmas e, além disso, que esse momento em família é também um momento de afeto, em que todos ficam próximos e aconchegados em torno dos livros. Sobre isso, Belmiro e Galvão (2016b) confirmam que esses ambientes de leitura compartilhada em família, pela diversidade de conversas proporcionadas, ampliam o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social das crianças.

Michele relatou que sua mãe também lia histórias para ela, o que a acostumou a fazer o mesmo com suas filhas antes de dormir. Ela enfatizou que a importância da leitura reside principalmente em ensinar, expandir o conhecimento e ajudar no desenvolvimento, além de ser um momento que acalma e distrai, sem a necessidade de telas. Michele também acredita que incentivar a leitura agora pode auxiliar Anne a continuar desenvolvendo esse gosto pela leitura no futuro.

Denise também relatou sua experiência com livros durante a infância, mas de maneira oposta:

D: Eu acho que é tudo, assim... a leitura né. Eu fui uma criança que... Minha mãe comprava até livros, mas muito pouco eu tinha acesso a livros mesmo à leitura de... Eu me lembro que às vezes a gente ia, uma vez ao ano, na feira do livro, e aí a gente comprava dois, três livros...

E: Pro ano.

D: Pro ano entendeu! A minha mãe nunca sentou pra ler comigo assim sabe, não tinha essa...

R: Essa disponibilidade dos livros físicos, vamos dizer assim né...

D: E eu acho que isso sim é algo que... pro crescimento e maturidade da pessoa, em integridade...

Ela e Roger seguiram contando que, para eles, a leitura incentiva o crescimento do conhecimento e também da vida espiritual. Sobre isso, Roger afirmou:

R: Então tu tem assim, não é a leitura pela leitura, mas ela vai te trazer um conteúdo, mesmo que tu leia mais de uma vez, ou melhor, tu lendo mais uma vez, tu sabe que tu consegue digerir melhor mais coisas.

Assim, todas as famílias entendem a importância dos momentos de leitura, associando-os a funções utilitárias, como o desenvolvimento da criança e o conteúdo proporcionado. A Família 1 também destacou a questão do afeto e, juntamente com a Família 3, mencionou o desejo de incentivar o gosto e o prazer das crianças pela leitura. Isso contrasta com a perspectiva da Família 2, que afirmou que o objetivo "não é a leitura pela leitura".

A significação dos pais sobre a literatura e os livros tende a definir seus próprios hábitos pessoais de leitura. Esses hábitos, por sua vez, determinam o papel que desempenham como mediadores de leitura com seus filhos (Paiva, 2016). Para tornar os momentos de leitura com as crianças mais ricos, abraçando o encantamento que a literatura exige, como sugerido por Vale (2020), é necessário que as famílias compreendam e valorizem a literatura conforme caracterizada por Azevedo (1999), que a define como uma arte de palavras com motivação estética, recorrente à subjetividade e sem possuir uma função utilitária.

5.2 EIXO 2: PRÁTICAS ESCOLARES COM LIVROS QUE ENVOLVEM A FAMÍLIA

Belmiro e Galvão (2016a) propõem a parceria das famílias com a escola no processo da formação de leitores literários, pois, assim como Luna, Santos e Rosa (2019) explicam, a família e a escola são corresponsáveis pela formação de leitores, cada uma com funções diferentes a desempenhar nesse processo, existindo assim, a necessidade dessa parceria para um melhor resultado em relação a leitura literária, sendo necessária uma boa comunicação entre ambos em favor da formação leitora das crianças (Luna, Santos, Rosa, 2019). Oliveira (2010)

e Santos (2010) também propõem que a escola e a família partilhem tarefas que proporcionam momentos de leitura, para aumentar as probabilidades de aprendizagens efetivas.

Gonçalves (2010), Oliveira (2010), Santos (2010), Moro e Estabel (2012), Schildt (2016) e Kaminski (2022) também relataram a importância das famílias no processo da formação de leitores, adicionando a elas e à escola um terceiro mediador de leitura para compor essa parceria: a biblioteca.

Em diálogo com os autores citados e, aqui, todos tendo sido retomados dos capítulos teóricos desta pesquisa, as famílias entrevistadas descreveram práticas de leitura que realizam em casa, mas que são propostas pela escola. As atividades em parceria relatadas pelas famílias 1 e 3 incluíram o uso da biblioteca da escola, o que não ocorreu com a família 2, cujas atividades propostas pela escola funcionaram de maneira diferente. Com base nisso, esta seção será subdividida em dois tópicos: as práticas de leitura realizadas em casa em parceria com a biblioteca e a escola e, por último, os projetos literários da escola que envolvem a família, sem a presença da biblioteca.

Práticas de leitura em casa em parceria com a biblioteca e a escola

As práticas de leitura em parceria com a escola, envolvendo a biblioteca, foram identificadas nas famílias 1 e 3 de maneira bastante semelhante, apesar de algumas variações. Lucas e Tiago escolhem livros na biblioteca semanalmente, colocam-nos em sacolas personalizadas e levam-nos para casa. Esses livros são então lidos em conjunto com a família, as quais narraram esses momentos da seguinte forma:

QUADRO 16. Excertos das entrevistas sobre práticas de leitura em casa em parceria com a biblioteca e a escola

Família	Excertos das entrevistas
Família 1: Isabela e Lucas	<p>I: E na escola sim, os dois vão para a escola e ele vai segunda e ela vai na quinta, na biblioteca. Então eles trazem os livros e a gente lê em casa.</p> <p>I: Eles têm uma sacola da biblioteca. A Educação Infantil. Eles fazem a sacola, que acompanha eles no Infantil 3, Infantil 4 e esse é da 5... No Infantil 3 ele ganhou essa sacola, aí cada um tem a sua. Essa ele fez no Infantil 3, ele colocou o nome dele.</p> <p>E: Infantil 3 é Maternal 2?</p> <p>I: É 3 anos. Maternal 2.</p> <p>E: Cada escola tem suas nomenclaturas.</p> <p>I: Tem. Lá é por idade. Então no Infantil 3 eles têm, eles ganham, e acompanha o Infantil 4 e o Infantil 5. E daí eles sempre, porque é difícil, tem uns livros que são grandes. Então esse foi o que ele pegou e aí a gente já deixa guardado dentro.</p>

	<p>E: São dois livros por criança?</p> <p>I: Depende do currículo porque eles são do currículo bilíngue. No currículo normal é só o livro em português.</p> <p>E: Então ele sempre pega um em alemão...</p> <p>I: Um em alemão, que a maioria do alemão é de brinquedo, assim...</p> <p>E: Ele mostra interesse nesses em alemão?</p> <p>I: Ah, eles amam. É, eles amam.</p> <p>E: Interessante, né?</p> <p>I: É, assim. A escola tem alguns que a profe de alemão leu e a gente pode ir no drive e anexar, colocar o nome do... Só que, assim, vou ser sincera, eu nunca fiz, e olha que eu sou professora de lá, então, teria facilidade. Eu nunca fiz. Eu deixo eles escolherem, daí eles apresentam um livro, daí eles mostram... Eles sabem os animais, sabem as cores... Aí eles vão falando... Às vezes a gente bota no Google Translater e daí vaza algumas coisas assim, mas não muito. E daí o livro, o outro sim, o outro a gente lê. O outro a gente lê, conversa...</p> <p>I: E na Educação Infantil que eu ia falar, eles escolhem “semi-livres”. Por que semi livres? Porque a gente, como qualquer biblioteca, tem seu sistema. Então, assim, o rosa, por exemplo, são livros sobre sentimentos. Então, de acordo com o que a gente tá trabalhando, a gente direciona a prateleira que eles vão escolher os livros. Eu acredito que, nos maiores, seja mais livre, né, na biblioteca infantil. Mas a gente vai direcionando pela cor que a gente quer. Então ele pegou dos sentimentos. E dela, sobre animais, que é o verde.</p>
<p>Família 3: Denise e Tiago</p>	<p>D: [...] uma vez por semana ele pega um livro na biblioteca e tem uma ficha de leitura que ele faz. Aí a gente lê, ele lê agora né, então ele lê a história, e aí ele tem que fazer duas coisas: tem o livrinho, ele tem que dar um novo título para aquele livro, dentro do contexto ali e também fazer um desenho da história. Então, cada página ali, tem um desenvolver ali semanalmente.</p> <p>D: [...] aí tem uma sacolinha que é dele, né, com o nome dele personalizada e ele traz então...</p> <p>D: Aí ele traz o livro né, ele que escolhe o livro né, filho, como é que é?</p> <p>T: Mas uma vez por ano é...</p> <p>D: Uma vez por semana.</p> <p>T: A biblioteca que escolhe o livro.</p> <p>D: Uma vez por ano?</p> <p>T: Uma vez por ano.</p> <p>E: Mas normalmente é tu que escolhe?</p> <p>D: Aí tu chega lá e escolhe assim na estante?</p> <p>T: Sim.</p> <p>E: E tu pode escolher qualquer livro na estante?</p> <p>T: Não.</p> <p>D: Tem uma classificação né.</p> <p>T: Só da fita verde.</p> <p>E: Ah, entendi.</p> <p>D: [...] Esse é sempre uma vez por semana né. Então ele entrega na quarta-feira e eu sempre faço 1 ou 2 dias antes.</p>

Em ambas famílias, nota-se um padrão bem parecido. Os dois meninos possuem uma sacola, onde colocam semanalmente os livros que escolhem na biblioteca, como já citado. Ao irem para a biblioteca, uma vez por semana, podem escolher os livros que quiserem, desde que estejam na cor da fita sugerida pela escola e professores. As cores dessas fitas servem para organização do acervo das bibliotecas das escolas e pelo que as famílias indicaram, se referem à faixa etária e também a temáticas, como a “emoções”, como foi exemplificado por Isabela. O objetivo é lerem em casa, com as famílias, e retornarem com os livros na sacola na semana seguinte.

A singularidade específica da família 1 é que Lucas escolhe dois livros por semana, um deles sendo em português e o outro em alemão, devido ao ensino bilíngue de sua escola. Além disso, sua sacola foi confeccionada no início da Educação Infantil, o acompanhando até então. Já na família 3, a singularidade é que Tiago precisa realizar semanalmente uma ficha de leitura, escrevendo um título diferente e um desenho em relação à história lida. Ambas as famílias separam um momento semanal para a leitura desses livros e Tiago, por já ser alfabetizado, já consegue ler sozinho.

Na revisão bibliográfica, encontrou-se padrões de atividades parecidas com os relatados por Isabela e Deisy, nos estudos de Soares (2010) e Otto (2013), ambos já descritos no capítulo 2 deste trabalho. Em suma, os projetos consistiram em uma pasta ou sacola, que continham um livro de literatura infantil para ser lido e com algumas atividades para serem realizadas em família. Estes materiais circulavam pelos alunos das turmas, que apresentavam posteriormente suas experiências com a turma. O resultado identificando em ambos os casos foi um maior engajamento por parte da família e um interesse ascendente das crianças em relação à leitura.

Apesar das diferenças em relação aos relatos das famílias, pela ausência da biblioteca no processo, pela falta de “escolha livre” de livros por parte das crianças e pela proposta ser mais direta à participação das famílias no processo, as propostas de Soares (2010) e Otto (2013) também são semelhantes pela presença das sacolas, da participação da família (mesmo que de forma mais indireta, no caso dos relatos das famílias entrevistadas) e pela presença dos livros em casa a partir de atividades que partem da escola. De qualquer forma, costurando esta situação com autores já referenciados no capítulo 2, entende-se as propostas literárias e de leitura por parte da escola, para serem realizadas nas famílias, contribuem para a formação das crianças como leitoras (Melli, 2012), incentivando a leitura em família e proporcionando momentos de prazer e alegria (Otto, 2013, p. 1). Estabelecendo concretamente a parceria da escola, da biblioteca e das famílias no processo da formação leitora das crianças, esses lugares devem ser espaços de sentir prazer na leitura (Moro; Estabel, 2012).

Projetos literários da escola em participação da família, sem o uso da biblioteca

Práticas com livros nas escolas também foram identificadas sem o envolvimento da biblioteca, a partir de projetos e atividades propostos pela escola, envolvendo a família, os livros e a escola. A família 3 foi a única a narrar essas propostas, conforme a mãe explicou na entrevista.

QUADRO 17. Excertos das entrevistas sobre projetos literários da escola

Família	Excertos das entrevistas
Família 2: Michele e Anne	E: E na escola? Eles vão pra biblioteca...? M: Na escola... Essa semana, semana que vem eles vão começar um projeto literário, por acaso. Aí eles vão circular. As crianças vão ter que levar um livro que elas não usam mais e as crianças do colégio todo vão compartilhar os livros que elas têm, com todas as turmas. Então eles vão ter esse projeto literário. Mas eu não sei se tem biblioteca. Eu acho que não. Só que o colégio... A: Tem mãe! M: Tem biblioteca?! Eu não sabia! Você já foi lá? A: Não, mas vão fazer eu acho. M: Vão fazer uma biblioteca? Ou tem uma biblioteca? A: Lá em cima. M: Lá em cima? (Risadas). Então tá bom... Então não sei. E: Mas ela nunca trouxe da escola um livro? Não ainda pelo menos... M: Não... Não, eu acho que talvez eles vão talvez nessa semana literária, talvez... E: Troquem um livro por outro...? M: É, então... talvez pegar emprestado. Mas o colégio pediu na lista do início do ano, de materiais, um livro qualquer que a criança não usasse mais para ficar na sala da turma. Então eu acho que eles devem ter lá para brincar, no recreio, essas coisas assim.

Apesar da ausência da biblioteca, a escola de Anne demonstra a preocupação com a literatura na vida das crianças, também invocando a família como participante. Michele relatou dois projetos diferentes que lembrou que a escola realizou: um deles foi pedir livros não mais utilizados pela família para colocarem em acesso para as crianças na escola e o outro projeto foi pedir novamente livros não mais utilizados pela família, para que todas as turmas da escola pudessem partilhar entre si os livros.

Entende-se, nesses casos, uma participação da família menos ativa do que o narrado no subtópico anterior, em que as famílias se apresentam como mediadoras e a escola e a biblioteca como fornecedora dos livros e das propostas. Nos casos relatados pela família 2, as famílias são apresentadas como as fornecedoras dos livros, contribuindo para um partilhar de leitura entre os alunos da escola. Nesse caso, cabe-se questionar os critérios, ou então a falta de

critérios, utilizados para compor os acervos dessa escola, que apenas pede os livros não mais utilizados pela família, sem uma possível curadoria.

O único caso parecido com o relato da escola da família 2, na revisão bibliográfica, ocorreu no estudo de Soares (2010), como resultado do projeto “Leitura em família”, em que as crianças passaram a aumentar o seu interesse por leitura, trazendo livros de casa para a escola, aumentando a biblioteca da sala de aula. Entende-se que, no caso de Soares (2010), a dinâmica de trazer livros de casa para a escola foi resultante do interesse orgânico das crianças pela literatura, proporcionado pelo projeto desenvolvido entre a escola e a família. No relato de Michele, porém, a proposta de trazer livros de casa para a escola tem a intencionalidade de incentivar a leitura de forma mais ampla, até pelo fato da escola não ter uma biblioteca própria.

Considerando esses fatores, a proposta dessa escola em específico é bem interessante, pois eles desenvolveram uma forma de evocar o contato com a leitura que as crianças já possuem, que precedem a experiência escolar e que se alojam no ambiente familiar (Oliveira, 2010; Santos, 2010; Moro e Estabel, 2012; Schildt, 2016). Segundo tais autoras, cada indivíduo traz consigo as influências de suas famílias ao ingressar na escola e o processo de formação de leitura deve começar no ambiente familiar, ser desenvolvido na escola e continuar ao longo da vida adulta.

Articulando com alguns dos autores já referenciados no capítulo bibliográfico, sente-se, porém, a falta de uma evocação mais efetiva da aproximação da família e do seu engajamento nas propostas de leitura com as crianças, para partilharem prazer e alegria em família, ao redor dos livros (Otto, 2013), pois é importante ressaltar que, mesmo que haja muitos motivadores externos, sem os esforços da família, a chance de sucesso na formação leitora é muito inferior (Kaminski, 2022).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família, assim como a escola e a biblioteca, é agente do letramento e da formação leitora das crianças, com o diferencial de que é ela a responsável pelos bens culturais e pelas significações e gostos subjetivos e afetivos que a criança desenvolve em torno do ato de ler. As mães também exercem um impacto mental, através dos discursos narrativos e modos interativos dispostos nos contextos de leitura, sobre o desenvolvimento social, da linguagem e emocional da criança. Assim, entende-se a relevância da parceria entre tais agentes para o desenvolvimento de leitores literários, destacando que a falta do empenho familiar nesse processo debilita os esforços das demais partes.

Na revisão bibliográfica empreendida nesta pesquisa, concluiu-se sobre esse papel de importância da família e, ao mesmo tempo, a falta de produção acadêmica voltada a pesquisar mais sobre o espaço e realidade doméstica foi identificada. Todos os pesquisadores acessados, por meio de suas produções, concordam com esse papel de importância da família e construíram temáticas aproximadas ao tema desta pesquisa. É importante destacar, porém, que nenhuma investigação localizada possui o mesmo foco que aqui se fez, procurando compreender como as práticas de leitura são realmente desenvolvidas dentro das casas, justificando a originalidade deste trabalho.

A presente pesquisa buscou investigar as práticas de leitura de livros em famílias com crianças entre 4 a 7 anos, sendo essas práticas um dos modos da família exercer sua função como agente do letramento e da formação leitora das crianças. Assim, as práticas encontradas, através das entrevistas, foram práticas de leitura em família, práticas autônomas das crianças com os livros, práticas de leitura escolares que envolvem a família (ora com o uso da biblioteca da escola, ora sem o seu uso) e algumas práticas singulares, todas essas organizadas nas rotinas das famílias.

As rotinas de práticas em família identificadas envolveram práticas de leitura de cunho religioso (da ordem cristã reformada) e práticas de leitura de cunho não religioso. Compreendeu-se que a religião cristã contribuiu para que essas famílias desenvolvessem as práticas de leitura, enfatizando-se, porém, a necessidade de maior variedade de livros nos acervos, assim como de qualidade literária para o desenvolvimento do letramento literário.

As mães entrevistadas também relataram desafios que enfrentam na busca de estabelecer essa rotina de práticas de leitura, como as demandas da casa e da própria rotina da família, assim como terem que lidar com as próprias expectativas de leitura direcionadas às

crianças, em contraste com os gostos pessoais e buscas individuais delas. Nesse confronto, dois aspectos foram considerados: a importância de valorizar a repetição das histórias requeridas pelas crianças e, ao mesmo tempo, atentar para a variedade e qualidade dos livros ofertados às crianças, de forma que elas convivam com livros literários e não apenas com livros infantis.

Práticas singulares também foram encontradas em duas das três famílias: na primeira, a mãe frequenta livrarias com as crianças e também carrega livros para eles poderem ler em ambientes de espera; e a outra família recebe livros mensalmente através do Clube Leiturinha. Aqui, questionou-se o acervo da última família, que é montado majoritariamente pelo Clube citado, devido à suposta ausência de critérios para sua curadoria.

Já as práticas autônomas das crianças diante dos livros variaram de família para família. A forma e intensidade dessa aproximação, assim como a oferta de práticas de leitura pela família estão intimamente relacionadas ao capital cultural transmitido pela família, ou seja, às apreciações e significações que a família tem sobre os livros e a literatura. Em relação a essas apreciações e significações sobre a leitura, todos os pais mostraram entender a importância dos momentos de leitura, associando-os a funções utilitárias, como o desenvolvimento da criança e o conteúdo proporcionado. Eles também destacaram a questão do afeto, o desejo de incentivar o gosto e o prazer das crianças pela leitura e, ainda, outros afirmaram que o objetivo não deve ser meramente "a leitura pela leitura". Entende-se que essas compreensões que relataram definem seus hábitos pessoais de leitura, que, por sua vez, determinam a maneira que mediam a leitura para seus filhos. Para tornar esses momentos de leitura com as crianças mais ricos, sugere-se que as famílias compreendam e valorizem a literatura como uma arte de palavras, com motivação estética, recorrente à subjetividade, sem possuir fruição utilitária.

As famílias entrevistadas também descreveram práticas de leitura que realizam em casa, mas que são propostas pela escola: algumas atividades incluíram o uso da biblioteca e outros projetos foram propostos pela escola sem o uso da biblioteca. No primeiro caso, duas famílias relataram a frequência semanal das crianças na biblioteca da escola, para a escolha de livros que são lidos em casa; ambos os casos são considerados modos efetivos do envolvimento da família, em parceria com a escola, na formação das crianças como leitoras. No segundo caso, uma família relatou projetos em que a escola pedia os livros emprestados para a família, para compor um acervo na escola (que não possui biblioteca) e, aqui, questionou-se a falta de critérios adotados pela escola ao compor esse acervo, sentindo também a falta da aproximação e engajamento da família de modo mais efetivo nas propostas literárias da escola, mas, ao mesmo tempo, entendendo que a proposta é interessante por evocar o contato com a leitura que

as crianças já possuem, que precedem a experiência escolar e que se alojam no ambiente familiar.

Ressalta-se, também, que, no início da execução deste estudo, previa-se a análise documental das três obras de preferência de cada uma das crianças das três famílias a partir da perspectiva da qualidade literária (Bunzen, 2017, Colomer, 2017 e Paiva, 2016), porém, por falta de tempo hábil para essa execução com a qualidade que se requeria, não foi possível. Indica-se, assim, uma posterior análise mais profunda desses livros, para continuar e complementar esta pesquisa.

Por fim, compreende-se que os resultados deste trabalho responderam à questão pesquisa, atendendo também o seu objetivo geral, ao identificar e analisar as práticas de leituras de livros das famílias com crianças entre 4 a 7 anos. Além disso, em relação à revisão bibliográfica e referenciais destacados, este estudo revela sua originalidade, ao ser singular ao compreender as realidades dentro dos lares e discorrer sobre como as famílias entrevistadas (consideradas de classe média, com crianças frequentadoras de escolas privadas e com pelo menos um dos pais com ensino superior completo) conseguem desenvolver as práticas de leituras de livros com as crianças, enquanto os estudos antecedentes se focaram mais em ressaltar a importância do papel da família no processo de formação leitora. Entende-se, a partir desta pesquisa, a importância da continuidade de estudos sobre essa temática, pois o papel da família como parte desse processo é consensual, mas ainda pouco se investigou sobre suas práticas e acervos, o que já é diferente em relação aos outros agentes, como a escola e a biblioteca.

REFERÊNCIAS

ALVES, Laislane de Lourdes; SANTOS, Rodrigo Otávio dos. A coleção Vaga-Lume e o PNBE: uma análise dos critérios de seleção do edital do PNBE e a obra O mistério do cinco estrelas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11. 2020. Disponível em: <[A coleção Vaga-Lume e o PNBE: uma análise dos critérios de seleção do edital do PNBE e a obra O mistério do cinco estrelas \(researchgate.net\)](#)> Acesso em: 6 fev 2024.

ARAÚJO, Greicy Boness de. **A importância da interação mãe-criança no desenvolvimento do discurso narrativo e da teoria da mente**. 2012. 140 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

AZEVEDO, Daniela Medeiros de. **Práticas de leitura em religião: A articulação entre o consumo da “Palavra” e a produção de sujeitos leitores assembleianos**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

AZEVEDO, Ricardo. **Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias**. 1999. Disponível em: <[Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias \(ricardoazevedo.com.br\)](#)> Acesso em: 11 out. 2023.

BAPTISTA, Mônica Correia; SÁ, Alessandra Latalisa de. Educação infantil no contexto de pandemia: a literatura como direito das crianças. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 64-88, jan./abr. 2022.

BELMIRO, Celia Albicalil; GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. **Conta de novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor**. Brasília: MEC/SEB, 2016b. 1.ed. Disponível em: <untitled (ufmg.br)> Acesso em: 20 out. 2023.

BELMIRO, Celia Albicalil; GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. Literatura e Família: Interações Possíveis na Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola**. Brasília: MEC/SEB, 2016a. 1.ed. pág. 47-70. Disponível em: <untitled (ufmg.br)> Acesso em: 21 out. 2023.

BUNZEN, Clecio. **Escolha de textos para mediação literária: curadoria e critérios de decisão**. Literatura e arte no ciclo de alfabetização. Ano 1, n.1 (set. 2017) Recife: CEEL/UFPE, 2017, p.15-20. Disponível em:

<<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/202.pdf> Acesso em 5 jan 2024>.

CARVALHO, Rafael F.; RIBEIRO, Ana Elisa. Clube de assinantes de livros no séc. XXI: o caso do Leiturinha. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Curitiba, 2017. Disponível em: <[Padrão \(template\) para submissão de trabalhos ao \(portalintercom.org.br\).](#)> Acesso em: 28 jun 2024.

COLOMER, T. Critérios de avaliação e seleção de livros de literatura infantil e juvenil. In: COLOMER, T. Introdução à literatura infantil e juvenil atual. São Paulo: **Global**, 2017, p.251-306.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Vol. 1, **UNIrevista**, 2006. p. 32 - 46.

FARIAS, Maria Cílvio Queiroz. **Significados e dimensões da leitura-escrita no contexto familiar de crianças de seis e sete anos**. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Biblioteca Depositária: Humanidades - UFC.

FONSECA, João José Saraiva. Unidade 1: Modalidades de pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: 2002, p. 6 - 77.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2002. p. 41 - 152.

GONÇALVES, Nair Marili Monroe. **A Literatura Infantil na Formação de Futuros Leitores**. 2010. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

IEGGLE, Lays; CABRAL, Francine. **Ateliê de jogos pedagógicos e a maternidade real na pandemia: ludicidade e literatura para bebês**. 1.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2022. 40 p.

KAMINSKI, Shana Machado. **Atividades de incentivo à leitura na biblioteca escolar**. 2022. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Biblioteconomia) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KROEFF, Chrystian da Rosa. **O estilo interativo materno na leitura compartilhada: narratividade, práticas parentais e desenvolvimento infantil**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LEWIS, Clive Staples. **Como cultivar uma vida de leitura**. Tradução: Elissamai Bauleo. Rio de Janeiro: Editora Thomas Nelson, 2020.

LUNA, Iasmin Rhayzza da Silva; SANTOS, Jessica Silva dos; ROSA Ester Calland de Sousa Rosa. **Literatura Infantil: contribuições e incentivo da família e da escola para formação do aluno como leitor de literatura**. Pernambuco, 2019. Disponível em: <[3060768d-2e4d-4318-952b-67431b96ba6d](https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12345) (ufpe.br)> Acesso em: 9 jan 2024.

MEDEIROS, Hadoock Ezequiel; WANDERLEY, Naelza de Araújo. Um jardim ilógico na poesia infantil. **Revista Leia Escola**, [S.l.], v. 21, n. 4, p. 83-92, maio 2022. ISSN 2358-5870. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/2275>>. Acesso em: 27 out. 2023.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, p. 1044 - 1066, set, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053143988>> Acesso em: 24 nov. 2023.

MORO, Elaine Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Mediadores de Leitura na Família, na Escola, na Biblioteca, na Bibliodiversidade. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt; MORO, Elaine Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil (Org.). **Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf/SEAD/UFRGS, 2012. p. 41 - 63.

NUNES, Marília Forgearini; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; MELO, Camila Alves de. Literatura nos anos iniciais e pandemia: caminhos e ações da rede municipal de Canoas - RS. In: AMARILHA, Marly; DALLA-BANA, Elisa Maria (Org.). **Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia do COVID-19**. 1. ed. Natal: Edufrn, 2022. p. 404 - 445.

OLIVEIRA, Delaine dos Reis de. **A importância da leitura no cotidiano escolar**. 2010. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

OTTO, Luciana Vitória Lettieri. **Projeto de Leitura sacola literária – um caminho para a formação de leitores**. 2013. 16 f. Trabalho de Conclusão de Especialização. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PAIVA, Aparecida. Livros Infantis: Critérios de Seleção - As Contribuições do PNBE. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros Infantis: Acervos, Espaços e Mediações**. Brasília: MEC/SEB, 2016. 1.ed. pág. 13-52. Disponível em: <[untitled \(ufmg.br\)](#)> Acesso em: 21 out. 2023.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros Infantis: Acervos, Espaços e Mediações**. Brasília: MEC/SEB, 2016. 1.ed. pág. 111-150. Disponível em: <[untitled \(ufmg.br\)](#)> Acesso em: 21 out 2023.

RAMOS, Flávia Brocchetto; MARANGONI, Marli Cristina Tasca; MACIEL, Rochele Rita Andrezza. **A leitura literária: um convite para desdobrar(se)**. Perspectiva, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 1015-1032, dez. 2016. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732016000301015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 jan. 2024.

REYES, Y. O lugar da literatura na educação. In: REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012, p. p.16- 29. Disponível em: <Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação by Pulo do Gato - Issuu> Acesso em: 20 out. 2023.

SANTOS, Nilsa da Silva Rodrigues dos. **O prazer de ler na sala de aula**. 2010. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SCARPEL, Glaucia Cristina Pinto. **Letramento literário: caminhos e desafios para a formação de pais leitores**. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté. Biblioteca Depositária: Departamento de Ciências Sociais e Letras.

SCHILDT, Carmem Helena. **A Biblioteca Escolar e o Processo de Incentivo à Leitura: um estudo de caso na biblioteca de uma escola pública estadual em Porto Alegre/RS**. 2016. 96 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Biblioteconomia) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, Thaise da. **O "discurso renovador da leitura" e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares**. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos II**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2002, p. 117 - 138.

SOARES, Adriana Fraga. **A participação da família no processo ensino-aprendizagem**. 2010. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SOUZA, Juliana Torquato de. **Incentivo à leitura e à cidadania: Um Estudo sobre a Feira do Livro Leitura Para Todos do Programa Biblioteca da Família do Governo da Jordânia**. 2015. 96 f. Monografia (Bacharel em Biblioteconomia) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VALE, Dauana. Ler em família: essas trocas formam leitores?. **Quindim**, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <FORTES, Marina. Conta para mim: caminho para o homeschooling e a desvalorização da literatura infantil brasileira. **Quindim**, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <[Ler em família: essas trocas formam leitores? - Revista | Clube Quindim](#)> Acesso em: 9 jan 2024.

VIEIRA, Natália. História da literatura infantil. **Jornal Letra A**, Belo Horizonte, março/abril de 2016 - Ano 12 - n°45, p.45. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/historia-da-literatura-infantil-no-brasil.html>> Acesso em: 27 out 2023.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE

PESQUISA: A cultura literária no núcleo familiar de crianças de 4 a 6 anos
COORDENAÇÃO: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Prezado(a) Sr(a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa - que faz parte de um Trabalho de Conclusão de Curso – sobre a cultura literária no núcleo familiar de crianças de 4 a 6 anos, coordenado pela Profa. Dra. Luciana Piccoli e realizado pela acadêmica Daniela Aprato Borba. Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como objetivo geral investigar as práticas de leitura das crianças de 4 a 6 anos em suas famílias. Portanto, os objetivos específicos são: mapear os livros literários ofertados nas casas das crianças entre 4 e 6 anos e analisar a qualidade - textual, temática e gráfica - de três obras de preferência das crianças participantes. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de 3 famílias com crianças de 4 a 6 anos em Porto Alegre.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo você participará de uma conversa guiada com a pesquisadora, que procurará compreender o contexto da sua família e as práticas de leitura que vocês desenvolvem em torno dos livros. Essa conversa deverá ser gravada para posterior análise dos dados. É previsto em torno de 2 horas para realização dessa conversa, que ocorrerá em forma de visita na casa da família, juntamente com o momento de conhecer o espaço de acervo de leitura da família e conversa com a criança (que será explicado no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE). Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo, pode entrar em contato com a Profa. Dra. Luciana Piccoli pelo email luciana.piccoli@ufrgs.br.

SOBRE A ENTREVISTA: Serão solicitadas algumas informações básicas/perguntas sobre as profissões dos responsáveis, a quantidade de filhos, as idades das crianças, se frequentam a escola, se a escola é privada ou pública, se as crianças participam de atividades extracurriculares, o que costumam fazer aos finais de semana, como são os momentos das crianças com os livros, como é a participação dos pais nessas situações, se há alguma rotina de leitura, momentos de leituras mediadas e se a família conta com algum apoio de fornecimento de livros (como a biblioteca da escola ou uma assinatura de livros infantis).

RISCOS: Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os possíveis riscos são: quebra de sigilo e divulgação dos dados coletados sem autorização ou sem o

tratamento da informação. Tais riscos serão resolvidos com encaminhamentos que garantam cuidados e respeito ético de acordo com a manifestação do respondente.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo contribuam para a reflexão sobre o lugar da família, e não apenas da escola, na formação de leitores literários.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

Desde já, agradecemos a atenção e participação. Ressaltamos, por fim, que o participante da pesquisa receberá uma via deste documento com a sua assinatura e com a assinatura do pesquisador. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo email luciana.piccoli@ufrgs.br ou danielaapratoborba@gmail.com ou, ainda, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308 3738 ou etica@propesq.ufrgs.br Av. Paulo Gama, 110, Sala 311 Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, entendi os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em participar.

Local e data: _____

(Assinatura do participante de pesquisa)

Eu, _____, membro da equipe do projeto “A cultura literária no núcleo familiar de crianças de 4 a 6 anos”, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do responsável pelo participante da pesquisa para a participação na pesquisa.

(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE)

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

PESQUISA: A cultura literária no núcleo familiar de crianças de 4 a 6 anos

COORDENAÇÃO: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Para crianças e adolescentes (menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.

O assentimento informado para a criança/adolescente não substitui a necessidade de consentimento informado dos pais e/ou responsáveis. O assentimento assinado pela criança demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre a cultura literária no núcleo familiar de crianças de 4 a 6 anos, coordenada pelo/pela professor/professora Luciana Piccoli, do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - telefone: (51) 33083679.

Com esta pesquisa, queremos saber qual é o seu espaço para leitura em casa e quais são os seus três livros preferidos.

Você só participa da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na sua casa, onde você me mostrará o seu local de leitura e os seus três livros preferidos. Para isso, será usada a câmera de um celular para registrar o espaço e os livros, sem tirar fotografias dos rostos, para preservar sua identidade. Mesmo assim, é possível ocorrer constrangimentos. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que estão informados no começo do texto, mas há coisas legais que podem acontecer, durante esta pesquisa, como a identificação da qualidade dos livros, a partir da posterior análise de suas qualidades temáticas, gráficas e textuais.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não contaremos para outras pessoas as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em um Trabalho de Curso da Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), mas sem que outras pessoas saibam quais foram as crianças que participaram.

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou riscos relacionados ao estudo, vocês devem contatar a responsável por esta pesquisa, Profa. Dra. Luciana Piccoli, do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, telefone: (51) 33083679. Da mesma forma, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. O CEP atende no telefone (51) 3308.3738. Ressalta-se por fim, que o participante da pesquisa receberá uma via deste documento com a assinatura do responsável legal e com a assinatura do pesquisador.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “A cultura literária no núcleo familiar de crianças de 4 a 6 anos”.

Entendi as coisas legais e as coisas desconfortáveis que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir de participar da pesquisa e que ninguém vai ficar bravo ou chateado comigo.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Local e data: _____

(Assinatura do participante da pesquisa)

Eu, _____, membro da equipe do projeto “A cultura literária no núcleo familiar de crianças de 4 a 6 anos” obtive de forma apropriada e voluntária o assentimento para a participação na pesquisa.

(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TALE)

Observações:

Tendo em vista a idade das crianças que participarão dessa pesquisa (4 a 6 anos), prevemos que elas também possam dar o seu consentimento de participação da pesquisa através de uma gravação de áudio, caso ainda não saibam ou não queiram assinar.