

## LETRAMENTO FAMILIAR: UM BREVE PANORAMA MUNDIAL

Maria Cleidimar Fernandes de Brito (PPgEL/UFRN)  
cleidimar.brito@bol.com.br

**Resumo:** Neste artigo, pretendemos fazer um breve panorama de programas e/ou centros de letramento familiar no mundo, apresentar definições do termo e apontar algumas implicações desse tipo de letramento para o processo de ensino e aprendizagem, considerando que o letramento familiar é um campo de investigação diásporo, conforme definição de Yaden & Paratone (2003 apud Philips e Sample, 2005) e Caspe (2003). Como aporte teórico, traremos Bakhtin (2000), Freire (1989), Kleiman (2007), Oliveira (2010), Philips e Sample (2005), Caspe (2003), entre outros. Metodologicamente, faremos um breve panorama mundial, mapeando alguns *sites* oficiais e estudos que fazem esse percurso, como Carpentieri, Fairfax-Cholmeley, Litster, Vorhaus (2011), descrevendo suas particularidades e respectivas ações e/ou implicações. O letramento familiar é fundamental no processo de ensino-aprendizagem e as crenças dos pais é o coração do letramento familiar, como salienta Philips e Sample (2005) e Li (2006); desse modo, propomos difundir as vivências e políticas em letramento familiar, sejam de ordem governamental ou não, atentando para o fato de que no Brasil não existe, ainda, uma política pública nessa perspectiva.

**Palavras-chave:** Mapeamento de letramento familiar. Língua, linguagem e letramento. Programas e implicações para o ensino.

### Introdução

Muitas são as concepções acerca dos construtos teóricos envolvendo língua, linguagem, leitura e letramento. A priori, nossa preocupação não é a de adentrarmos nessa discussão, e sim, apresentarmos concepções de língua, linguagem e leitura, numa perspectiva histórico-social e ideológica, imbricadas nos Estudos de Letramento.

Concomitante a isso, ampliaremos a discussão acerca do letramento familiar por ser esse o nosso objeto de estudo, através de inferências, a partir das observações feitas nas pesquisas e em programas e/ou centros de letramento da família, considerando o que vem sendo formatado nesse processo. De antemão, podemos dizer que o letramento familiar assume uma dinâmica metodológica de ensino-aprendizagem, em vários lugares do mundo, embora traga pontos de convergência e divergências entre críticos desse campo de investigação.

Como embasamento teórico suscitaremos Bakhtin (2000), Faraco (2005) e Freire (1989), Marchuschi (2001), Philips & Sample (2005), Caspe (2003), Kleiman (2007) e Oliveira (2010), fazendo um breve panorama das vivências do letramento familiar pelo mundo, com mapeamentos de alguns sites oficiais e estudos acadêmicos que fazem esse percurso, pontuando a relevância desse tipo de letramento para os sujeitos imersos nesse processo.

Por fim, acreditamos contribuir para as discussões no âmbito da academia, bem como na esfera escola-família, de forma mais clara, para que possamos entender o que é o letramento familiar/alfabetização da família, e que contribuições oferece ao ensino e aprendizagem da criança e de todos os envolvidos.

### 1. Língua, linguagem e letramento

De acordo com os pressupostos bakhtinianos, toda palavra é ideológica e, portanto, está ligada a uma evolução ideológica, que concebe a visão de língua como sendo abstrata e

monológica:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato das formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizado através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2002a, p. 123)

A língua como interação humana, tecida por escolhas ideológicas, converge para os estudos contemporâneos de letramento, no sentido de que a leitura e a escrita são práticas sociais, cuja função é a de atender e/ou responder as interações do sujeito, no seu contexto de uso.

Dada a importância dessa compreensão, Faraco (2005, p. 215) faz um apanhado histórico datando que a interação verbal passou a ser objeto de estudo nos primórdios do século XX, com a obra do pensador pragmatista norte-americano George Herbert Mead (1863-1931). O autor observou, também, que a interação começou na psicologia social, tradição na sociologia e na antropologia norte-americanas, sendo ainda tema da etnometodologia e de suas diferentes vertentes da análise da conversação, da etnografia da comunicação e da sociolinguística interacional.

Toda essa tradição tem mostrado, de um lado, como respondemos constitutivamente às condições contextuais imediatas; e, de outro, como práticas culturais recorrentes moldam nossas interações, *por meio da linguagem* (FARACO, 2005; grifo nosso)

Partindo dessa compreensão de língua e de linguagem, da dinamicidade que demanda as interações verbais e sociais, é que podemos relacioná-las aos estudos dos antropólogos Brian Vincent Street e Shirley Brice Heath, com investigações iniciadas na década de 1970 e com os Novos Estudos de Letramento, desenvolvidos nos anos 80. Para esses autores, o universo da escrita assume posturas axiológicas de natureza ideológica, situacional, plural e, portanto, dinâmica.

Dos anos 1980 até os nossos dias, antropólogos culturais, psicólogos educacionais, linguistas aplicados, sociolinguistas e educadores vêm se debruçando nos estudos de letramento. No Brasil, esse debate avançou na academia nos anos 2000, com pesquisas em diferentes campos do saber. No caso do letramento familiar, essas pesquisas são embrionárias se comparadas com a realidade de outros países.

O termo *literacy* (letramento) assume posturas axiológicas distintas: a) de restringi-lo ao ato de ler e escrever, como sinônimo de alfabetização – codificar/decodificar a língua escrita; b) ou de apreendê-lo como conceito amplo, cuja concepção de leitura e de escrita perpassa conjecturas de ordem sócio-históricas (Tfouni, 1997; Soares, 1999; Rojo, 1998; Kleiman, 1995), culturais, ideológicas e de relação de poder (Vygotsky, 1998; Barton & Hamilton, 1998; Baynham, 1995; Street, 1984), ou seja, a linguagem como prática social, da língua em uso. Em outras palavras, abrange o que as pessoas fazem com os textos e o que esses textos significam para elas (Street, 1984, p.431).

Os letramentos são múltiplos, dêiticos, ideológicos e culturalmente constituídos e que deles decorrem as diferentes maneiras de se agir no mundo letrado (Oliveira, 2010). Não existe uma única alfabetização, monolítica e autônoma: ao contrário, há “literacias” ou “práticas de alfabetização”, cuja natureza e consequências são diferentes em cada contexto (Philips & Sample, 2005). Desse modo, essas práticas de alfabetização são, então, aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder (Barton & Hamilton, 1998; Baynham, 1995; Street, 1984).

O letramento como práticas sociais encadeia uma relação sincrônica entre fala e escrita, ainda que a oralidade tenha sido considerada pelos estudiosos, por muito tempo, como sendo uma modalidade linguística antagônica à escrita. A partir da década de 80, há uma ressignificação do conceito. Marcuschi (2001, p.16) afirma que “fala é um conjunto de sons sistematicamente articulados e significativos. Ela é uma forma de produção textual para fins comunicativo” (MARCHUSCHI, 2001, p.25). Assim, tanto a oralidade/fala quanto o letramento são práticas sociais que se completam:

Considerava-se a relação oralidade e letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas duas práticas sociais. Hoje [...] predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Essa afirmação comunga com o que Kleiman (2007) pensa sobre a relação entre o oral e o escrito na prática social, não como oposição, mas complementaridade. A autora acrescenta:

Ao considerarmos as atividades da vida social, percebemos que os gêneros da escrita são aprendidos e produzidos na interação face a face, estando, portanto, firmemente assentados na oralidade. Na sala de aula, essa relação imbricada é muito evidente e deve ser encorajada, tanto no professor como no aluno, com a finalidade de ajudar a construir um sentido, ou de introduzir um novo gênero, ou de perceber a gradação de formalidade/informalidade que determina, em diferentes situações, o uso da modalidade falada ou da modalidade escrita ao agradecer um presente, fazer ou aceitar um convite, oferecer uma desculpa. (KLEIMAN, 2007, p. 8)

Taddei (2012, p.109) salienta o olhar que Bakhtin (2000) lança sobre a linguagem, considerando fala e escrita. A linguagem, para ele, combina dialeticamente o ato individual de fala ao sistema socialmente partilhado, entre o devir constante da língua, como o fluxo, a deriva e a criação, e a permanência ou a longa duração das estruturas e normas linguísticas. A língua é entendida como fenômeno social, afeita à historicidade, prenhe de ideologias, passível de mesclar o eu e o outro, capaz de conjugar sincronicamente presente e passado.

Com relação às concepções de leitura, adotaremos o que Paulo Freire (1989) postulou sobre a leitura e a escrita:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1989, p.9)

A partir desse entendimento e dadas as diversas formas de conceber língua, linguagem e letramento, assumidas anteriormente, focalizaremos, a seguir, nos estudos do letramento familiar, observando que concepções e críticas acerca desse termo assumem visões distintas, a depender dos teóricos.

## 1.1 Conceitos acerca do letramento familiar

O letramento familiar é um termo usado de várias maneiras: (i) para descrever o estudo do letramento familiar; (ii) para descrever um conjunto de intervenções relacionadas com o desenvolvimento da alfabetização infantil; e (iii) para se referir a um conjunto de programas destinados a melhorar a alfabetização e o letramento e habilidades de mais de um membro da família (Britto & Brooks-Gunn, 2001; Handel, 1999; Wasik et al., 2000 apud Caspe, 2003, p.1).

A base etimológica desse termo vem do inglês *literacy* que, no sentido dicionarizado, significa: 1. the ability to read and write; 2. the ability to use language proficiently.

O letramento familiar é um campo de investigação bastante complexo, diásporo, de acordo com a definição de Yaden & Paratone (2003 apud Philips & Sample, 2005) e Caspe (2003). As pesquisas nessa perspectiva de letramento variam da definição do termo ao método como vem sendo investigadas, o que as torna passíveis de críticas. Não há um consenso entre os estudiosos e críticos, sobretudo quanto à definição do termo (Durkin, 1966; Sticht & McDonald, 1989; Taylor & Dorsey-Gaines, 1988; Teale, 1986).

Tracey (1995 apud Philips & Sample (2005) observaram as seguintes variantes de concepções: a) a forma como o letramento é usado entre as famílias; b) a natureza de desenvolvimento, implementação e avaliação dos programas designados à família, considerando o crescimento letrado dos membros familiares; c) a interconectividade de usos de letramento em casa e na comunidade e o alcance do futuro acadêmico de crianças na escola.

Pereira e Albuquerque (1994, p. 10) apontam que as pesquisas longitudinais em diferentes grupos sociais desenvolvidas por Heath (1982), Anderson e Teale (1987) e Woods (1987) encontraram diferenças no modo como as crianças interagem com a escrita no contexto familiar. Diferenças na forma de referir-se aos textos, buscar informações e negociar o seu sentido, assim como na maneira como se estabelecem relações espaço-temporais e interações entre os membros da comunidade refletem-se, segundo Heath, nas primeiras experiências das crianças com a língua.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Vygotsky (1998, p. 139) chama a atenção para o modo como a escrita é ensinada para as crianças: “Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal.”

Nessa perspectiva, o processo de interação da linguagem é tão importante quanto a visão acerca da aquisição do código (escrita) e da decodificação (leitura). O sujeito fazendo uso da leitura e da escrita para viver e agir em sociedade. Caspe (2003, p.3) traz à tona a discussão proposta por Freire, que é, possivelmente, o defensor mais influente do paradigma da alfabetização imersa em contextos sociais e políticos, ao mostrar que a alfabetização deveria ser mais do que um conjunto de habilidades neutras e objetivas (Freire & Macedo, 1987; Orellana, 1996; Osterling, 2001 apud Caspe, 2003):

O objetivo dos programas de alfabetização/letramento não pode ser visto simplesmente para o desenvolvimento de competências de aquisição da língua padrão dominante, mas para que a alfabetização se torne significativa tem que ser situada e vista como uma parte integrante do modo como as pessoas produzem, transformam e dão sentido ao mundo.

## 2. Vivências em letramento familiar pelo mundo

Os programas de letramento familiar é uma realidade em diferentes países do mundo: Estados Unidos, Canadá, Austrália e alguns países da Europa, como França, Reino Unido (Inglaterra e Irlanda), Holanda, Turquia e outros, além da Austrália, onde existem programas de ordem governamental e não governamental, cujo foco é a família: pais, crianças, irmãos, avós e outros parentes próximos da criança, inclusive cuidadores e a própria comunidade.

Geralmente, são centros que atendem a crianças, jovens, pais e parentes de acordo com a região e a necessidade do grupo. Nesse sentido, os programas procuram, também, adaptarem-se às necessidades de famílias em colaboração com a educação, serviços sociais, saúde e programas de trabalho, inclusive com suportes como transporte, babá e apropriação de horários para os participantes, como esclarecem Philips & Sample (2005).

Para esses autores, o foco da sua investigação consiste nas crenças dos pais frente aos programas de letramento familiar, deixando de lado as divergências teórico-metodológicas de como as pesquisas em letramento familiar vêm sendo feitas e das possíveis incongruências de como as famílias devem alfabetizar seus filhos. A esse respeito, os autores afirmam:

Esses pais possuem crenças sobre suas circunstâncias de vida e sobre as circunstâncias futuras das vidas de suas crianças, sobre o que afetou eles e o que eles pensam que afetará seus filhos, e o que acreditam e pensam que podem mudar por seus filhos. Essas crenças e esses entendimentos são o coração do letramento familiar.

E reafirmam, com base em outros estudiosos, ao considerarem que as crenças das famílias possibilitam a compreensão dos letramentos no mundo.

Essas crenças e entendimentos assumem uma problemática fundamental que mostra que experiências do dia a dia são necessárias para ir além do aqui e agora, para construir letramentos locais e sociais (Barton & Hamilton, 1998; Street, 1995), para mover mais profundamente o mundo em papel, em qual a linguagem escrita é a representação dos pensamentos que vão além do aqui e do agora (Olson, 1994).

Estudos semelhantes foram feitos por Li (2006, p. 28), que tratou de observar, também, quais eram as crenças das famílias de imigrantes chineses, de classe média, morando nos Estados Unidos. Nessa perspectiva, não seria primordial considerar aspectos de natureza sociocultural de letramento para alunos de diferentes origens, mas compreender como os pais veem a aprendizagem da criança nas tarefas para casa e de que modo sistematizam a aprendizagem de alfabetização. Em outros estudos de Li (2001, 2002, 2003) esses fatores foram observáveis, constatando-se que muitas vezes são ignorados pela escola, ou seja, as escolas não estão cientes do que acontece fora do ambiente escolar. Em todo caso, considerar as crenças das famílias e o que pensam sobre alfabetização, como se aprende e como é praticada, depende das concepções de alfabetização e das crenças das famílias sobre o que é, por que e como sistematizam o ensino, em suas casas e para suas crianças.

Outros pesquisadores, como Au (1998), Hartle-Shutte (1993), Heath (1983), Lopez (1999), Taylor & Dorsey-Gaines (1988) apud Li (2006) têm apontado que em diferentes residências as famílias se envolvem em uma base diária e regular de alfabetização, integrando-a no social de maneira culturalmente relevante, em diversas línguas e tradições de alfabetização.

Retomando as críticas acerca das pesquisas em letramento familiar, Caspe (2003, p.3) salienta que as políticas que promovem programas de letramento familiar terão de investir em documentação e avaliação. Ainda há muito a ser aprendido sobre os fatores programáticas que trazem mudanças em crianças, adultos e famílias. Isto porque muitas das

informações usadas para justificar as intervenções do letramento familiar inicialmente vieram de pesquisas de programas individuais e por relatos positivos, como trata Philips & Sample (2005):

Em 1991, o Centro Nacional de Letramento Familiar (NCFL), nos Estados Unidos, publicou um sumário dos resultados positivos dos programas de letramento familiar. O Centro concluiu que as iniciativas aumentaram habilidades de desenvolvimento de crianças na pré-escola e o nível de habilidade, educação e participação dos pais. Efeitos positivos na relação pais-filhos foram documentados.

Ainda assim, diz os autores, há uma necessidade de novas investigações quanto à eficácia do letramento familiar, pois a pesquisa fica ainda atrás da prática, de modo que falta o papel crítico que a avaliação deveria ter na informação da prática. Para estes autores, os provedores de letramento familiar precisariam ser capazes de identificar qual(is) diferença(s) os programas fazem na vida dos participantes e suas comunidades.

Preocupação semelhante é compartilhada por Caspe (2003, p.3) para quem os objetivos dos programas deveriam ser de manter o controle dos participantes, invocar o diálogo como um processo pedagógico chave, desenvolver o conteúdo que gira em torno de questões sociais e críticas da vida dos participantes, além de criar caminhos para a ação e mudança social. Caspe (2003, p.2) esclarece que os programas de letramento familiar apresentam algumas observações críticas, mas que, apesar das boas intenções, esses programas podem minar as famílias que tentam ajudar. Estes argumentos são classificados em quatro categorias principais: 1. Modelo deficitário; 2. Lacunas nas pesquisas; 3. Discurso de gênero sem visibilidade; 4. Ausência da perspectiva sócio-construtivista.

Para esta última categoria (4), a autora lança alguns princípios para orientar o desenvolvimento e implementação de programas de letramento familiar, haja vista que é possível delinear programas dessa natureza numa perspectiva crítica, a saber:

- ✓ Esforçar para compreender os pontos fortes de alfabetização dos pais e reforçar seus conhecimentos e habilidades.
- ✓ Acreditar que a alfabetização é adquirida por meio do diálogo compartilhado, onde os alunos estão a contribuir ativamente para a sua própria aprendizagem.
- ✓ Oferecer oportunidades para adultos e crianças refletirem sobre as práticas de letramento em suas vidas diárias.
- ✓ Reconhecer a história da alfabetização dos pais, considerando-se que todos eles vêm com algumas memórias de letramento.
- ✓ Ampliar as necessidades dos participantes e examinar os recursos socioculturais no contexto.
- ✓ Adotar uma filosofia de capacitação e tomar medidas para quebrar padrões de isolamento social.
- ✓ Responder aos interesses dos adultos e crianças.
- ✓ Documentar as suas experiências e aprender com eles, fato que ao mesmo tempo contribui para a construção de uma base de pesquisa para a alfabetização de família.

Uma das vantagens que os programas trazem ocorre quando os pais não estão familiarizados com a língua e com a cultura da escola. Nesses casos, os irmãos mais velhos podem se tornar luzes muito especiais na vida das crianças mais jovens, inseridas em um processo de letramento (Gregory, 2005, p. 21 apud Anderson, Kendrick, Rogers e Smythe, 2005):

Estudos recentes estão começando a destacar o papel especial que pode ser atribuído aos irmãos mais velhos, nas famílias das minorias linguísticas,

onde os pais não falam a nova língua (Azmitia & Hesser, 1993; Gregory, 1998; Perez et al., 1994; Volk, 2001; Zukow, 1989). Desses estudos, muitos colocam em pauta a noção de que os pais serão os exclusivos "professores" de famílias que se mudam para viver em um país novo. Alguns mostram como irmãos podem ajudar uns aos outros através da partilha de uma "linguagem" comum e "receitas culturais" (Azmitia & Hesser, 1993), outros demonstram a contribuição dos irmãos um para o outro no desenvolvimento social, cognitivo e emocional (Dunn, 1989; Ervin-Tripp, 1989).

### 3. Breve panorama mundial do letramento familiar

Nos Estados Unidos existem vários Centros de Letramento Familiar, em diferentes distritos e estados americanos. O *National Center for Families Learning* (NCFL) conta com o apoio da multinacional Toyota Motor North America (TMA), desde 1991, desenvolvendo programas modelos em todo o país, conforme informações oficiais do *site*. Dessa parceria, foi criado o Programa Toyota de Letramento Familiar (TFLP), uma iniciativa voltada para a alfabetização de hispânicos e de outras famílias de imigrantes. Para esses programas, a visão é a de que ao se ampliar o mundo de letramentos do progenitor, a capacidade da criança também irá aumentar.

Os pais que participam do TFLP estudam vários assuntos, enquanto os seus filhos estão em classes regulares. O programa traz momentos para os pais e filhos trabalhem juntos nas salas de aula que as crianças frequentam. Isto permite aos pais se sentirem mais confortáveis com o ambiente escolar e mais confiantes ao apoiar a aprendizagem de seus filhos.

Para o NCFL, todos os pais, independentemente do nível socioeconômico e educacional, podem ajudar seus filhos a terem sucesso na escola e na vida. A vantagem de desempenho entre os alunos cujos pais leem para eles em seus primeiros anos escolares é evidente, isto porque a criança passa 7800 horas fora da escola a cada ano, em comparação a 900 horas na escola, segundo constata o NCFL.

Dados do *LA Family Literacy Program*, através da pesquisa nacional do Instituto de Política de Migração (Park e McHugh, 2014), alertam que programas de pré-escolares comuns estão perdendo as crianças que mais precisam desses programas. Fazem parte desse grupo: crianças de baixa renda, filhos de imigrantes que atingem cerca de 49% das crianças da Califórnia com 9 anos de idade, a maioria com limitada proficiência em Inglês, educação e recursos financeiros.

Conforme consta no *site* da *LA Family Literacy Program*, os



Imagem do site  
<http://familieslearning.org/communities.htm>.  
Acesso em 08 jul.2014.



Foto da Campanha para Salvar *LA Family Literacy Program*. Disponível em:  
<http://familieslearning.org/blog/wp-content/uploads/2014/06/la-fam-lit2.jpg>.  
Acesso em 08 jul. 2014.

milhões de dólares dos contribuintes, investidos há mais de 20 anos no Programa de Letramento Familiar, têm construído relações de confiança entre os educadores, as famílias e a comunidade. No entanto, em junho de 2014, membros do *LA Family Literacy Program* promoveram a Campanha para Salvar o Programa.

O programa de letramento familiar do Governo do Canadá, *Parenting and Family Literacy Centres*, funciona em Toronto, abrangendo toda a província de Ontário, onde os pais e familiares vivenciam práticas e eventos das crianças, com idade escolar de 0 a 6 anos. De acordo com dados do *site* oficial do governo canadense, existem 172 centros, sendo que 78 estão em Toronto. Segundo informações do site, o Programa visa:

- ✓ Ajudar as crianças no processo de alfabetização e habilidades matemáticas por meio de histórias, música, leitura e brincadeiras;
- ✓ Emprestar livros de bibliotecas multilingual;
- ✓ Familiarizar as crianças e as famílias nas rotinas escolares;
- ✓ Dar às crianças e às famílias a chance de passarem o tempo com outras famílias;
- ✓ Conectar as famílias aos recursos da comunidade, apropriados para crianças com necessidades especiais, bem como saúde e outros serviços relacionados;
- ✓ Construir conexões positivas com a escola local;
- ✓ Discutir as preocupações dos pais;
- ✓ Oportunizar o acesso de crianças de 0 a 6 anos no ambiente escolar.



Imagem do site

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/pflc.html>.

O *First 5 California* é uma organização governamental criada em 1998 por eleitores sob a Proposição 10, que reconhecem que a saúde e a educação dos filhos é uma prioridade, especialmente nos seus primeiros anos de desenvolvimento. O foco é educar os pais e cuidadores acerca do importante papel que desempenham no primeiros anos de vida de seus filhos.

Desde 1998, foram investidos milhões de dólares na criação de programas abrangentes que atendessem às necessidades de crianças de 0 a 5 e de suas famílias. Atualmente, o *First 5* apresenta programas centrados na criança, no pai e no professor, a fim de melhorar os resultados da primeira infância nas áreas de saúde e nutrição, alfabetização e desenvolvimento da linguagem, com creches de qualidade e com campanhas para cessar o tabagismo.



Imagem do site <http://www.cfcf.ca.gov/>

Acesso em: 14 jul. 2014.

O *YPI's Family Literacy Program* capacita as famílias para se tornarem mais envolvidas na experiência acadêmica de seus filhos através de vários recursos de apoio para os pais. O programa é oferecido em 33 escolas de baixa renda, onde os coordenadores de pais *YPI (Youth Policy Institute)* desenvolvem iniciativas com base nas necessidades de cada escola e região, que variam de oficinas de construção de melhores relações com as crianças, a

viagens de campo e apresentações de conscientização da faculdade. Os pais que não são bilíngues ou não completaram a educação formal nos Estados Unidos, muitas vezes, se limitam em participar das atividades escolares. Através desse programa permitiu-se que centenas de famílias tornarem-se confortáveis com a cultura escolar. Dentre as ações anuais estão:

✓ *Griffith Park Caminhadas Adventure Day*: Viagens de campo para incentivar os alunos e os pais para experimentar as artes, cultura e atividades recreativas, em toda a cidade de Los Angeles.

✓ *Spring Break Colegio Tours*: alunos e pais visitam campi universitários e aprendem sobre o processo de admissão e ajuda financeira.

✓ *Custom Family Literacy Curriculum*: Em conjunto com parceiros externos, YPI oferece às famílias um conjunto completo de currículos para facilitar a aprendizagem ao longo da vida. Os tópicos incluem letramentos financeiros, conhecimentos de informática, saúde e nutrição.

Na Europa existe vários países, estados-membros, com políticas voltadas para o letramento familiar, com programas, súmulas e pesquisas acadêmicas nesses países. É o que aborda o relatório da European Commission, o *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*, cujo foco foi o de mapear iniciativas governamentais e não governamentais que apoiem pais/família a melhorarem o desenvolvimento e letramento familiar, no contexto escolar, conforme afirmam Carpentieri, Fairfax-Cholmeley, Litster, Vorhaus, (2011, p. 8-9).

A ênfase desse relatório está voltada para o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Progresso na Leitura Estudo Internacional (PIRLS), onde há uma ligação clara entre alfabetização de pobres e imigrantes, marcada por fatores de ordem socioeconômica. Segundo os autores, embora haja uma grande variedade de iniciativas baseadas na escola destinadas a reduzir o impacto de tais fatores na aquisição da alfabetização, há também uma ênfase crescente em programas que buscam melhorar a capacidade dos pais para apoiar o desenvolvimento da alfabetização infantil. Para esse caso, o letramento familiar dá-se de várias formas, incluindo o compartilhamento de livros entre pais e filhos nos programas de leitura, com esquematização desses livros.

Outro fator importante, além de trazer uma visão ampla de pesquisa, estratégias, políticas, iniciativas e programas no domínio familiar dos letramentos, analisa as evidências sobre a eficácia de uma ampla gama de intervenções de alfabetização familiar, sobretudo aquelas dirigidas às famílias desfavorecidas social e economicamente.

Esse relatório destaca os programas exclusivos e bem-sucedidas em toda a Europa, fornecidos nos estudos de caso. Além de analisar o processo de inserção da família na política de alfabetização, com entrevistas com políticos e outros agentes políticos. Assim, Carpentieri, Fairfax-Cholmeley, Litster & Vorhaus (2011, p. 8) concluem:

A principal conclusão deste relatório é que os programas de alfabetização de família são eficazes, tanto em melhoria da alfabetização infantil quanto na melhoria das competências e apoio dos pais. Chegamos a esta conclusão com base em nossa revisão de seis metas-análises recentes de intervenções em alfabetização da família, onde todos foram encontrados efeitos positivos



Imagem do site <http://www.ypiusa.org/services/youth-services/familv-literacy/> Acesso em 09 jul. 2014.

no desenvolvimento da alfabetização infantil. Estes resultados suportam ainda o pequeno corpo metodologicamente robusta da pesquisa quantitativa em programas europeus de alfabetização familiares.

A *National Adult Literacy Agency* (NALA), programa que atua desde os anos 1980, em parceria com os departamentos governamentais, organizações, professores e alunos engajados no avanço da alfabetização de adultos e da política de conhecimentos matemáticos.

Para Carpentieri, Fairfax-Cholmeley, Litster & Vorhaus (2011, p. 67-75), a NALA representa tipos de iniciativas de alfabetização da família e faz o que poucos programas fazem: está preocupada com as competências de linguagem dos pais e da criança. A Irlanda é um exemplo dessa realidade.

De acordo com o *site* da NALA, o letramento familiar é importante uma vez que:

Programas de letramento familiar melhoram os letramentos e conhecimentos matemáticos através das práticas de pais e outros membros da família. Eles têm uma importância significativa no efeito sobre o desempenho escolar das crianças. Letramento familiar fornece um cenário ganha-ganha para decisões políticas e profissionais, especialmente aquelas envolvidos na educação em comunidades carentes.

Na Turquia, conforme ressalta Carpentieri, Fairfax-Cholmeley, Litster & Vorhaus (2011, p.188-190), existem programas como o *Turkish Early Enrichment Project* (TEEP) e seu sucessor, o *Mother-Child Education Programme* (MOCEP), com formação para os pais, práticas parentais/familiares para desenvolver a alfabetização das crianças como parte cognitiva, considerando o seu desenvolvimento social e emocional.

Por outro lado, segundo o governo turco e as observações feitas nesse estudo de caso (p. 188), os principais desafios citados no programa de alfabetização de família turca incluem:

- ✓ As crianças de meios desfavorecidos são menos propensas a participar de pré-escola, aumentando, assim, as desigualdades educacionais. Esta falta de atendimento tende a ser um produto dos pais não serem capazes de pagar as taxas de pré-escola ou dos pais não enfatizando a aprendizagem precoce.
- ✓ O modo como as famílias se comportam pode não estar fornecendo o ambiente emocional, social e intelectual ideal para a aprendizagem. Pais - mães em particular - são muitas vezes dispostos a ajudar seus filhos a ter sucesso acadêmico, mas não têm o conhecimento e habilidades para fazê-lo.

No Brasil, existem algumas pesquisas sobre letramento familiar, vista em diferentes contextos sociais, como Terzi e Rojo (1995), Pin (2007), Caxangá (2007), Nunes (2008), Euzébio (2011), Pedralli (2011), Goulart (2012), dentre outros. No âmbito governamental, existem programas para professores e estudantes da educação básica, a saber: ProInfância; Pró-letramento; ProLibras; Procampo: Projovem Campo; PorLind; PBA (Programa Brasil Alfabetizado); PNLDEJA (Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos); Educação Em Prisões; Projovem Urbano, etc. Enfim, uma gama de programas, além de pesquisas em letramentos, fomentadas pela academia.

O letramento familiar vem sendo objeto de interesse e de estudo em algumas universidades e institutos federais, sobretudo na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com projetos de letramento desenvolvidos em três escolas públicas da cidade de Natal-RN, desde 2011, coordenados pela Professora Dra. Maria do Socorro Oliveira, cujo ponto central é o envolvimento da família. Além desse, há outros projetos de letramento desenvolvidos por Kleiman (1995) e Oliveira, Tinoco e Santos (2011).

Fora do meio acadêmico-científico, pode-se afirmar que há professores, não pesquisadores, incorporando nas suas práticas a família no fazer da sala de aula, ainda que de forma incipiente, pontual. Além disso, faltam em nosso País políticas voltadas para o letramento familiar, a exemplo do que ocorre nos países da América do Norte, parte da Europa e em outras partes do mundo.

### Considerações finais

Os programas, projetos e/ou políticas educacionais, conforme vimos, são uma realidade em vários lugares do mundo, com ações direcionadas à relação família-escola, sobretudo para as famílias de imigrantes que têm o inglês como segunda língua, ou como forma da família interagir na educação escolar, ou fruto de investigações observando como determinada comunidade se relaciona com “os mundos de letramento” (Barton, 1993).

A família e suas crenças são como eixos norteadores do processo de ensino e aprendizagem. De modo que, o letramento familiar passa a ser concebido como um suporte em que há ajuda mútua, interação e partilhamento de responsabilidades entre família e escola. E, em um contexto mais amplo, o letramento familiar, seria um espécie de ferramenta social, em que os sujeitos – a família e seus membros – agem para atenderem as diferentes demandas sociais, utilizando-se da leitura, da escrita e/ou da oralidade, ou seja, é o modo como esses sujeitos resignificam essas práticas sociais – o quê, para quê e como – e com isso atenderem suas necessidades, dentro de numa perspectiva emancipatória e de empoderamento.

Portanto, pensar em letramento familiar é considerar o sujeito como ser social, culturalmente situado e historicamente constituído. Assim, valores, crenças, ideologias e relações de poder da família assumem posturas axiológicas que precisam ser consideradas enquanto processo.

### Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. Ed. São Paulo: Hucitec, 2002a.
- CARPENTIERI, J., FAIRFAX-CHOLMELEY, K., LITSTER, J., VORHAUS, J. *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London, NRDC, Institute of Education, 2011. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/family-literacy\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/family-literacy_en.pdf). Acesso em: 21 jun. 2014.
- CASPE, Margaret. *Family Literacy- A Review of Programs and Critical Perspectives: Family Involvement Network of Educators (FINE)*. Harvard Family Research Project, 2003.
- CAXANGÁ, Maria do Rosário Rocha. *Práticas de letramento da família e apropriação da escrita por crianças alfabetizandas*. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2007. Disponível em: <[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1623/1/Dissert\\_Maria%20do%20Rosario%20Rocha%20Caxanga.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1623/1/Dissert_Maria%20do%20Rosario%20Rocha%20Caxanga.pdf)> . Acesso em: 07 abr. 2013.
- BARTON, David. *Preface: literacy events and literacy practices*. In: HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz (Org.). *Worlds of Literacy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1993, p. vii-x.
- EUZÉBIO, Michelle Donizeth. *Usos sociais da escrita na família e na escola*. 273 fl. Dissertação (Mestrado), Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis-SC, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95723>. Acesso em: 06 jan. 2013.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

- GREGORY, Eve. (2005) *Guiding lights: siblings as literacy teachers in a multilingual community*. In: ANDERSON, Jim; KENDRICK, Maureen; ROGERS Theresa; SMYTHE, Suzann. *Portraits of Literacy Across Families, Communities, and Schools- intersections and tensions*. Routledge, 2005.
- GOULART, Anderson Jair. *Letramento familiar*. 295 fl. Dissertação (Mestrado), Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96432>>. Acesso em: 10 dez. 2012.
- KLEIMAN, Angela B. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*, 2007. Disponível em [www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento\\_AngelaKleiman.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf). Acesso em: 29 jun. 2014.
- LI, Guofang. What Do Parents Think? Middle-Class Chinese Immigrant Parents' Perspectives on Literacy Learning, Homework, and School-Home Communication. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ794796.pdf>. Acesso em 20 jun. 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 4 ed. Cortez: São Paulo, 2001.
- NUNES, Viviane Faria Lopes. *Identidade, família e letramento: representações discursivas num contexto de pobreza*. Dissertação (Linguística), Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2008. Disponível em: <[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3687/1/2008\\_VivianeFariaLopesNunes.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3687/1/2008_VivianeFariaLopesNunes.pdf)> Acesso em: 15 out. 2012.
- OLIVEIRA, M. S. *Gêneros textuais e letramento*. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982010000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982010000200003&script=sci_arttext). Acesso: 01 nov. 2012.
- OLIVEIRA, M. S. ; TINOCO, G. A. ; SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2011.
- PARENTING AND FAMILY LITERACY CENTRES. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/pflc.html>. Acesso: 01 nov. 2013.
- PEDRALLI, Rosângela. *Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado*. 196fl. Dissertação (Mestrado), Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95940?show=full>> Acesso em: 10 dez. 2012.
- PEREIRA, Tereza Nêuman Cândido; ALBUQUERQUE, Liana Nise Martins (coord.). *Convivendo com os usos da escrita antes da escola*. Série Documental: Relatos de Pesquisa, n.21, MEC/INEP, out./1994.
- PHILIPS, M e SAMPLE, Heather Linda. *Letramento familiar: ouvindo o que as famílias têm a dizer*. In: ANDERSON, Jim; KENDRICK, Maureen; ROGERS Theresa; SMYTHE, Suzann. *Portraits of Literacy Across Families, Communities, and Schools- intersections and tensions*. Routledge, 2005. Tradução: Alana Driziê Gonzatti dos Santos.
- STREET, B. *Social Literacies* Longman: London, 1995.
- PIN, Elizabeth Maria Rodrigues Norbiato. *Ambiente familiar de letramento e desempenho escolar: estudo de caso em Vargem Alta/ES*. 115 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem), Laboratório de Estudo em Educação e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darci Ribeiro, Campos dos Goytacazes- RJ, 2007. Disponível em: <[www.pgcl.uenf.br/pdf/COGNICAO\\_6587\\_1241705394.pdf](http://www.pgcl.uenf.br/pdf/COGNICAO_6587_1241705394.pdf)> Acesso em: 07 abr. 2013.
- REVERSO, Dictionary. Disponível em: <http://dictionary.reverso.net/english-definition/literacy>. Acesso em: 12 jun. 2014.
- TADDEI, Angela. *Sobre a Escrita Etnográfica*. Aurora, Marília, v. 5. P.103-118. Edição Especial, 2012.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. 6. ed. Martins Fontes: São Paulo, 1998.