

Alfabetização, letramento e famílias: um tema em três tempos¹

Isabel Cristina Alves da Silva Frade²

Orcid: 0000-0003-0805-7581

Ana Paula Pedersoli Pereira³

Orcid: 0000-0002-8022-9336

Resumo

Este artigo visa compreender, em três momentos históricos diferentes, como a sociedade cria expectativas de que as famílias possam participar do processo de alfabetização e letramento de seus filhos. No primeiro período (final do século XIX e início do século XX) é desenvolvida uma análise documental em fontes como publicidade, materiais impressos e mapas de frequência. Constata-se que a expectativa de uso de abecedários no espaço doméstico traz a herança de capital cultural herdado, em relação à escrita, que não se distancia do capital econômico, embora não se descarte o uso de abecedários populares. Para o segundo período (anos 50, 60 e 70 do século XX) são utilizados dados de pesquisa empírica sobre alfabetização no espaço doméstico, na zona rural de Minas Gerais. Neste período é demonstrado que as experiências de alfabetização doméstica revelam investimento das famílias e são identificados cruzamentos entre práticas de letramento familiar, social e escolar a partir do uso de livros de contas, folhinhas, orações, livros escolares, literatura, cartas. No terceiro período (século XXI) são analisados documentos do Programa federal Conta prá mim e trabalha-se com a ideia, disseminada em vários estudos, de que, na contemporaneidade, a escrita permeia as experiências das crianças desde muito novas, fruto de um processo social que extrapola a escola. No entanto, conclui-se que a expectativa de que os conhecimentos de alfabetização sejam desenvolvidos no espaço doméstico é idealizada, se não forem consideradas as desigualdades na distribuição da alfabetização e diferenças no uso da linguagem por camadas populares.

Palavras-chave

Alfabetização – Letramento – Famílias.

1- O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo e em: PEREIRA, Ana Paula. **Memórias de alfabetização no espaço doméstico: mobilizações e estratégias familiares em torno do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Acesso em Repositório Institucional da UFMG: Memórias de alfabetização no espaço doméstico: mobilizações e estratégias familiares em torno do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. (MG- 1950 /1960/ 1970) <https://share.google/6wvPJefftBOrSmTR2>

2- Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil – Contato: icrisfrade@gmail.com

3- Universidade Estadual de Minas Gerais. – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil – Contato: paulinhapedersoli@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551281622por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Early literacy, literacy, and families: a theme in three times

Abstract

This article seeks to understand how society creates expectations for families to participate in their children's early literacy and literacy processes in three historical moments. We developed a document analysis in advertisements, printed materials, and frequency maps for the first period (end of the 19th and early 20th century). We can perceive that the expectation of using abecedários in the household comes from an inherited cultural capital regarding writing, close to the economic capital. However, popular ABCs are also present. We used data from empirical research on early literacy in the domestic space in the rural area of Minas Gerais for the second period (1950s, 1960s, and 1970s). The experiences of domestic early literacy reveal family investments, and we can identify intersections between family, social, and school literacy practices using account books, leaflets, prayers, letters, and school and literature books. In the third period (21st century), we analyze the documents of the Brazilian federal program Conta pra mim using the idea, disseminated in several studies, that nowadays, writing permeates children's experiences from an early age due to a social process beyond school. Nonetheless, we conclude that the expectation that early literacy knowledge would be developed in the household is idealized when considering the inequality of literacy distribution and the differences in language use by underprivileged groups.

Keywords

Learning to read and write – Literacy – Families.

Introdução

O termo alfabetização, em vários estudos, tem uma especificidade e designa a aquisição de uma competência gráfica, ou seja, a aquisição de um sistema de escrita (Soares, 1998). A obra “Letramento: um tema em três gêneros”, que inspirou este artigo, foi um marco no campo da educação e, nela, Magda Soares define o letramento como “estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Soares, 1998, p. 39). A autora também discute a emergência do termo letramento, que se relaciona a problemas contemporâneos identificados em vários países, pois embora tenham sido alfabetizados, muitos grupos não usam a escrita para diferentes finalidades sociais e culturais.

Estudos históricos empreendidos por Roger Chartier (2002) e Antonio Castilho Gomez (2003) empregam o termo cultura escrita, em sua acepção mais ampla, que envolve instâncias, sujeitos, objetos e diferentes materialidades. Esses termos guardam diferenças e relações, pois a cultura escrita que é produzida social e culturalmente repercute na

forma como a cultura alfabética, a que representa a fala com significantes, é transmitida e apropriada. O domínio dessa tecnologia da escrita, por sua vez, dialoga com as condições em que a cultura escrita é produzida em cada contexto, tempo e lugar.

Retomando os usos que configuraram uma necessidade de alfabetizar na história, a consulta a estudos feitos por historiadores da cultura escrita, como Harvey Graff (1990), Jean Hébrard (2002) e Vinão Frago (1993) mostra uma diversidade de usos, propósitos, instâncias, objetos e instrumentos envolvidos nas práticas da sociedade ocidental. Isso nos leva a perguntar: qual instituição (monastério, comércio, burocracia estatal, igreja, família, escola) cuidou dessa transmissão e com quais finalidades? Com quais fins e expectativas foram definidas as habilidades (escrita/traçado, leitura, leitura e escrita e outros sistemas) envolvidas no uso da escrita? Em qual língua se alfabetizou (Latim? Língua materna?). Em quais suportes manuscritos ou impressos (na forma de orações, receitas, livros de contas, abecedários, folhinhas, documentos cartoriais, cartas etc.) Os textos foram acessados? Em quais países e regiões o aprender e ensinar a ler e escrever tiveram seu maior impulso e por quê? Quais grupos se beneficiaram desse conhecimento?

Ao estabelecer relações com uma instância, a escola de massa, que se configurou no século XIX, constatamos que a alfabetização e as instruções das primeiras letras eram o cerne da função social da escola. Embora a instituição escolar tenha se tornado hegemônica nessa transmissão, criando saberes, teorias, tempos, progressões, materiais, suportes e instrumentos para alfabetizar, num processo que Magda Soares (2001, 2002) chama de inevitável escolarização, devemos relacionar a escola a outras esferas de transmissão para compreender a perspectiva sócio-histórica dessas definições. Se os pais foram os únicos educadores por muito tempo, quando se institui a escola de massa os sistemas “pasaran a disponer de la ensinanza de la lectura y la escritura como de un patrimonio no compartido” (Braslavsky, 2004, p. 154). Com essa hegemonia, as famílias passam a ser desautorizadas, são representadas como tendo práticas retrógradas ou não convencionais, ao mesmo tempo em que podem ser responsabilizadas pela alfabetização.

Os trabalhos de Brian Street (2014) criticam o modo autônomo de letramento, considerando-o como uma prática ideológica que envolve relações de poder, pois nem todos os letramentos são valorizados. Numa perspectiva socioantropológica, estamos, então, num movimento que indica diversidade de letramentos numa sociedade que legitima determinados tipos de letramento e, no caso de vários países, como o Brasil, num campo de desigualdades sociais assustadoras.

Tendo em vista estes pressupostos, visamos compreender, em três momentos diferentes, como podem ser diversificados os materiais e as experiências, assim como modos como a sociedade cria expectativas de que as famílias possam participar do processo de alfabetização de seus filhos.

De um ponto de vista metodológico, para o primeiro momento (final do século XIX e início do século XX) trabalhamos com fontes que apresentam alguns indícios sobre uso de materiais escritos no espaço doméstico e foram analisados materiais como mapas de frequência, publicidade, um abecedário francês e abecedário brasileiro produzido pela empresa Farinha Láctea Nestlé. Para o segundo momento (anos 50, 60 e 70 do século XX), foram utilizados dados recolhidos em fontes orais, a partir de entrevistas concedidas por membros de seis famílias que declararam ter sido alfabetizados em casa, em uma região



rural de Minas Gerais. Para o momento atual (primeiras duas décadas do século XXI), a fonte privilegiada foi um documento publicado como instrução do governo no âmbito Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Além das fontes anunciadas, estabelecemos cruzamento com dados dos censos de alfabetização no país.

1º tempo - Abecedários para famílias: alguns indícios

Neste primeiro tempo, apresentaremos duas situações de oferta de abecedários para as famílias. Para Ségolène le Men (2012), os abecedários que apresentam as letras segundo a ordem alfabética, em suportes variados e não apenas em livros, são utilizados desde a origem da escrita, sendo uma forma muito antiga de transmissão da cultura escrita de buscar uma série de jogos e objetos que levariam a um aprendizado desejável. A produção dos abecedários vai se tornar, na Idade Média, um rito de passagem para a cultura escrita e eles permanecem em períodos posteriores, até a atualidade. Shephanou e Souza (2016) reforçam essa ideia indicando também que o termo abecedário varia de definição, remonta ao tempo de invenção da escrita, tem relação com monges copistas na idade média, com a caligrafia, com livros escolares e até com livros de viagem. Para as autoras, abecedário

[...] refere-se a alfabeto, abc; abecedário e alfabeto são palavras associadas, mas não coincidentes. Abecedário constitui um arranjo de letras, uma coleção e essa é uma distinção fundamental. Podem variar as letras de um alfabeto em diferentes idiomas, contudo, a coleção das mesmas constitui um abecedário (Shephanou; Souza, 2016, p. 299).

Embora apareça na definição que abecedário seja livro de aprendizado da leitura, não podemos dizer que seja livro de aprendizado escolar. Ao considerar abecedário como uma coleção, por vezes temática, organizada pela ordem alfabética, podemos definir um gênero, mas nem sempre estabelecer seus destinatários e funções. Sendo um material que dialoga com a cultura escrita alfabética, sua relação com o aprendizado de leitura também é forte. Shephanou e Sousa (2016, p. 306) comentam estudo de Duvallon (2010) e põem em questão a destinação escolar do abecedário:

Duvallon (2010) registra que na França os abecedários foram abundantemente difundidos desde o início do século 19, chamados também de alfabetos ou ABC, a serem utilizados em casa para a sensibilização das pequenas crianças à aprendizagem do alfabeto, passagem obrigatória para aceder à leitura e à escrita.

Estudos de Ségolène Le Men (1984) sobre os abecedários ilustrados na França, assim como os de Anne-Marie Chartier (2007) e Jean Hébrard (2002) mencionam os ABCs populares usados no antigo regime em pequenas escolas, que unem catecismo e instrução e aqueles destinados a classes abastadas, editados em coleções chamadas bibliotecas de educação, a serem utilizados em casa e em formato de álbuns produzidos até atualidade. Seu formato e suporte mudam, conforme destinatários diferentes: classes populares e abastadas.

Estudos de Anne-Marie Chartier (2007) mostram que na França, nos séculos XVIII e XIX, famílias abastadas tinham uma pedagogia de manuseio de abecedários luxuosos

em espaços domésticos, onde se aprendia a ler de forma assistemática e com intervenção do adulto em casa, enquanto crianças novas de camadas pobres aprendiam nas escolas comunitárias e cristãs, com seus alfabetos cristãos. A autora comenta a forma como esses alfabetos eram usados nas famílias abastadas, mostrando práticas lúdicas, livres e interativas entre a família e as crianças, mediadas pelos alfabetos ilustrados. Segundo ela, os alfabetos ilustrados eram, no período, livros de imagem que pretendiam incutir, em crianças bem pequenas, o gosto por aprender a ler. Mesmo quando apareciam na sequência de A a Z, os alfabetos podiam ser consultados na ordem do interesse das crianças, de forma não linear, quando estas poderiam demandar de um adulto a leitura de algo próximo a uma ilustração. Posto esse interesse pelo livro, sugeria-se à família que ensinasse os nomes das letras a serem reconhecidas fora de ordem e a memorização de um pequeno repertório de sílabas e palavras a serem pronunciadas e depois soletradas. Ao consultar novamente o alfabeto, a criança poderia reconhecer ou lembrar-se de algumas sílabas conhecidas, a partir de um uso livre, não sequencial, sem reflexão, baseado nas interações familiares.

A seguir, é reproduzida uma página de um alfabeto ilustrado do século XIX, publicado na França, para verificação do aspecto lúdico que envolvia esse tipo de material fartamente oferecido à venda na França, que podia ser organizado por temas diversos, como animais, plantas, brinquedos etc.

Figura 1 – Página de alfabeto ilustrado



Fonte: LE MEN, Ségolène. *Alphabet de la Fosfatine Falières*, 1984, s/p.



Essas práticas não podem ser consideradas como antecipação da alfabetização, sob o risco de um olhar anacrônico, mas nos levam a pensar a relação ou a diferença entre as práticas escolares e as práticas familiares, bem como a relação entre idade e tempo de aquisição da escrita.

No Brasil, documentos de Escolas Régias do século XIX comprovam que crianças com idades de quatro, cinco anos frequentavam as escolas e isso indica que o fator idade não era o responsável pela divisão e padronização de conteúdos, uma vez que conviviam na mesma turma aprendizes de quatro a dezessete anos. Observações feitas nos *Mapas de frequência* da província de Minas Gerais, no século XIX, mostram diferentes desempenhos independentemente do fator idade, o que reforça a relevância de pesquisar outros espaços de transmissão. Pelos mapas, constata-se que algumas crianças supostamente iam para a escola com conhecimentos aprendidos em casa, na igreja, sem que houvesse um controle do tempo de aquisição da escola, que ainda não era hegemônica nessa questão (Frade, 2010a). Verifica-se, inclusive, que há algumas crianças com registro de tempo mais curto em relação à frequência à escola, mas com desempenho superior. Onde teriam aprendido?

No Brasil, o ensino obrigatório das primeiras letras foi instituído ainda no Império brasileiro, pela lei geral de ensino de 1827, mas somente a partir do Ato adicional de 1834, que transferiu para as províncias as obrigações com a escola, é que determinados segmentos das classes desfavorecidas possivelmente poderiam frequentar a escola. No entanto, não podemos considerar que a existência da lei corresponde à das instituições escolares. A pouca expansão da escola como instituição talvez possa ser avaliada a partir do primeiro censo brasileiro, cujos índices de pessoas alfabetizadas eram de 17,7%, com uma grande diferença na sua distribuição, concentrando-se no município da corte e no Rio Grande do Sul, o maior número de alfabetizados (Ferraro, 2009).

Paralelamente a essa institucionalização da escola de massa, é conhecido o processo de contratação de preceptores para ensinar em casa e, nesse aspecto, estamos nos referindo a um processo específico que envolve as classes abastadas que contavam com recursos para tal. É exatamente para as classes abastadas que parecem ser destinados alguns materiais como os abecedários, conforme se pode verificar em um anúncio publicado no Almanak Laemmert, em 1866.

Para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscrita, ornado para fácil compreensão das crianças, com cópia de animais e aves, peixes, flores e frutas e muitos outros objetos superiormente coloridos formando oito cartões dentro de uma elegante caixinha pintada 3\$000. Não há mimo mais bonito e útil a fazer aos meninos do que este alfabeto pitoresco, por meio do qual em pouco tempo e quase brincando aprenderão a ler, ao passo que as belas imagens atraem a sua curiosidade, proporcionando ocasião aos pais para lhes administrar muitas explicações instrutivas (Lajolo; Zilberman, 1996, p. 193).

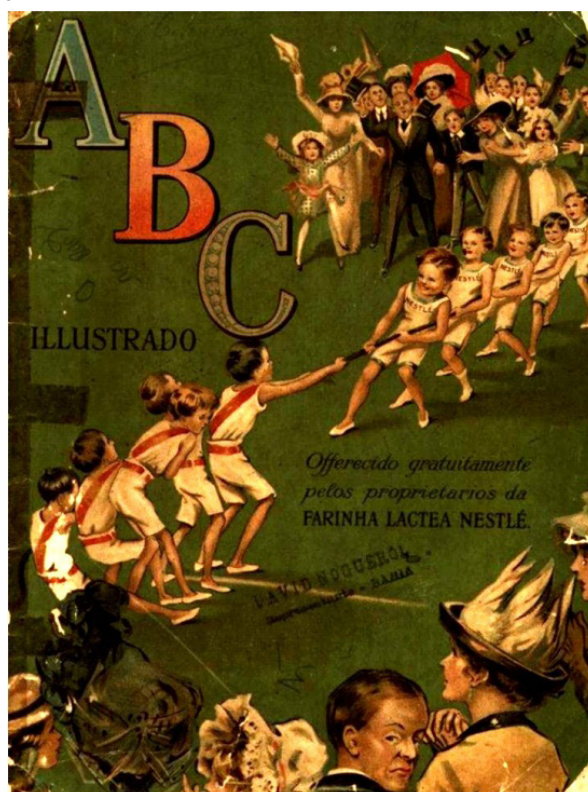
Ao analisarmos esse anúncio, vemos como a ideia de abecedário ilustrado é variada, em termos de formato, quando cartões coloridos podem ser acomodados numa caixa. O uso de outros formatos de abecedários na França é descrito por Ségolène Le Men (2012). A autora apresenta, por exemplo, quebra-cabeças ou um alfabeto em forma de uma página de cartaz (p. 44), a *Loterie Alphabétique des 100 images*, composta de 100 cartões coloridos (p. 51) com imagens, palavras e cifras, a serem computadas quando o

jogador ganhava ou perdia, que deveriam ser recortadas e colocadas numa caixa para jogo de cartas envolvendo várias crianças.

No caso do anúncio brasileiro, a promessa é de que as crianças podem aprender brincando, em pouco tempo, mediante a atração das imagens, quando os pais podem lhes dar muitas explicações instrutivas. É difícil pensar em uma pedagogia de uso sem consulta ao material, mas, certamente, o conhecimento do alfabeto e das letras associado a imagens é que poderia fazer uma diferença no uso. Na ideia de pitoresco⁴ está o fato de ser interessante, diferente e inusitado, ou seja, certamente esse material não era semelhante ao oferecido às crianças no processo de escolarização.

Ao discutir o caso francês, reforçando o modo como os abecedários plasmam uma memória coletiva, Ségolène Le Men (2012) também indica os usos dos alfabetos para publicidade e para transmissão de ideologias. Ao retomar indícios de uso de alfabeto em outras instâncias, no caso a familiar, cabe apresentar um outro exemplo de material que circulou no Brasil, o ABC Ilustrado, um material de cunho publicitário, publicado pela indústria Nestlé, em 1927. Consta, como é o caso dos textos publicitários, que sua distribuição é gratuita, mas ao verificar seu conteúdo e cotejar com a taxa de alfabetização e poderes de consumo, podemos vislumbrar qual família se pretende alcançar para seu uso.

Figura 2 – ABC Ilustrado



Fonte: Acervo particular.

4 - Em *Le Men* (1984), há um alfabeto francês do século XIX que tem, no título, a palavra *Pitoresco*.

Figura 3 – ABC Ilustrado (continuação)



Fonte: Acervo particular.

Legenda das letras O e P: O é o orphão cuja vida foi salva pela farinha Láctea Nestlé. P é o pequenito que se dá tão bem com a farinha Láctea Nestlé.

Considerando as imagens, as possibilidades de circulação e distribuição e a população que poderia utilizar um abecedário dessa natureza, vemos que se trata, possivelmente, de um público urbano, consumidor de produtos industrializados, o que foge bastante do público eminentemente rural que predominava na distribuição geográfica e que foi predominante, no Brasil, no período. Soma-se a isso a prevalência de uma economia baseada no setor agrário. Certamente, seus destinatários estavam numa minoria de alfabetizados em 1920 (28,8%), conforme Ferraro (2009). No entanto, cabe salientar o uso de cartas de ABC por camadas populares, pois mesmo sendo um material empregado nas escolas no século XIX, como informa Frade (2010b), seu emprego extrapola o uso escolar, pois foi constatada venda deste material, sob a forma de folhetos, em feiras pelo Nordeste, até o século XXI.

2º tempo - Alfabetização no espaço doméstico: indícios de estratégias e materiais nas décadas de 50 a 70 do século XX

Neste 2º tempo, analisamos algumas práticas de alfabetização no espaço doméstico. No século XIX, ensinar em casa era uma prática comum e qualquer um que dominasse certas habilidades poderia exercer esse ensino em casa. No momento em que essa pessoa não se via mais capacitada para tal tarefa, recorria-se a um mestre escola (Vilella, 2010). Quase cem anos depois, o que pesquisamos por meio de história oral, com cinco sujeitos que autodeclararam terem sido alfabetizados em casa, na zona rural, no período de 1950 a 1970, nos ajuda a pensar nos modos como a cultura escrita é produzida nesse espaço, nas estratégias, motivações, materiais e na influência ou não da escola e de outras instâncias sociais.

Estudos de Lahire (2008) mostram que o contato dos sujeitos com a linguagem escrita em diferentes espaços permite diferentes apropriações. Segundo ele, enquanto esse contato com a leitura e a escrita é prático, inconsciente e incorporado nas famílias, na escola torna-se, por meio do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, um contato analítico, objetivo e consciente. Isso nos leva a fazer algumas diferenciações entre a cultura escrita como prática e/ou como aquisição de competências. Nesse sentido, há uma relação de poder entre os saberes da escrita adquiridos na casa e na escola, uma vez que em alguns depoimentos dos sujeitos, coletados em pesquisa empírica, a escrita aprendida em casa sustenta-se com a escola que legitima o aprendizado doméstico. Uma entrevistada ressalta que sua mãe sempre recorria à escola para saber o que se aprendia lá, para passar para a professora do espaço doméstico, mostrando que a escola se configura não só como um local de poder, mas cuja linguagem é a legitimada perante a sociedade.

Mãe Nemir: ...E as meninas de vez em quando iam na escola da cidade para fazer umas provas... eu conhecia a diretora e ela sempre me falava o que estava sendo feito na escola aí eu passava para a Lenir (a professora da casa) passar para as meninas ... (Trecho de entrevista, 2012).

Entre as décadas de 50 e 70 do século XX, é possível fazer o diálogo com indícios de depoimentos de pais que, não conseguindo mais ensinar aos filhos, pelo acúmulo de afazeres domésticos e por dificuldades em ensinar além dos rudimentos do ABC, “contratavam” uma pessoa que soubesse ler e escrever para dar continuidade aos ensinamentos da leitura e da escrita em casa:

Mundica: Minha mãe que começou tudo, ensinava o ABC, mas lembro que depois ela não continuou pois não tinha tempo e nem sabia direito como ensinar a gente. E a minha mãe queria que a gente soubesse ler e escrever direitinho. Aí minha mãe arrumou uma pessoa que pudesse ensinar a gente e ela pagava (Trecho de entrevista, 2012).

Conforme Pereira (2013), nas décadas de 50, 60 e 70 do século XX, em espaços específicos (a zona rural) e na região (Minas Gerais), foram constatadas motivações diferentes que explicam as mobilizações das famílias em torno da transmissão da leitura e da escrita: como forma de garantir a segurança dos filhos por não terem que ir sozinhos à escola, como

forma de disciplina familiar (escrever por castigo), para uso musical (ler pautas de músicas) ou por suposição de lacunas no sistema educacional do período. Assim, pela pesquisa, nem sempre houve intenções ou motivações apenas relacionadas ao conhecimento per si da tecnologia da escrita, o que coloca em dúvida se o foco do ensino doméstico se relaciona originalmente em habilidades necessárias para a leitura de iniciantes.

A família, o contexto familiar, configura-se como uma instância socializadora e, no caso da pesquisa aqui relatada, constatamos que ela cria mobilizações, disposições e estratégias em torno da leitura e da escrita a partir das quais são aprendidas atitudes, comportamentos e modos de inserção e participação na sociedade letrada.

Verificamos a presença de diferentes mediadores (pais, professores contratados e irmãs) e o uso de estratégias que combinam usos sociais da casa, com tradições da escola, havendo a presença de livros escolares, catecismos, livros de novenas, folhinhas religiosas e revistas e práticas de registro de plantio e criação de animais e troca de cartas.

Mundica, uma entrevistada, ajuda a compreender o modo de fazer da mãe:

Mundica: Eu lembro que quando minha mãe começou a me ensinar, eu tinha 5 anos de idade. Então foi em 1958. Aí, ela começou o A, E, I, O, U. Ela tampava as letras e destampava e a que ela pedisse a gente tinha que saber, tinha que saber letra por letra e depois ensina as... é consoante que fala? A letra B, C, G... é consoante mesmo que fala, né! Na época, a minha mãe falava que a gente estava aprendendo o ABC (Trecho de entrevista, 2012).

Apesar de não haver uma sistematização nesse processo, constata-se que a mãe de Mundica utilizava seu conhecimento sobre o método alfabético, empregado em massa até o início do século XX (Frade, 2005). Mundica revela que sua mãe, a primeira mediadora do ensino da escrita em casa, além de ensinar todas as letras do alfabeto, também ensinava o catecismo. Esse momento, segundo ela, acontecia às noites, quando sua mãe ensinava os dez mandamentos. No início, era preciso apenas escutar a leitura da mãe e depois tinha que sabê-los em ordem e recitá-los em voz alta. E depois, na mesma casa, ainda teve a mediação de uma “professora” contratada. Durante dois anos, Consolação acompanhou esse processo e, segundo Mundica, ele acontecia todos os dias, em um quarto, no horário de 11 horas às 16 horas, com intervalo de 40 minutos para o almoço. O trecho a seguir explicita essa prática:

Mundica: Ela chegou lá em casa com um tanto de papel com “E” emendado, e outras letras. Mas viu que a gente já sabia alguma coisa, ela encostou essas folhas com as letras e começou fazendo assim, juntando uma letra a outra, é sílaba que fala, né? A Maria da Consolação, ela começou com o BA, BE, BI, BO, BU... Depois ela começou a ensinar formar palavrinhas menores, com 4 letras, lembro muito das palavras VACA, CAMA, MALA... (Trecho de entrevista, 2012).

De acordo com Mundica, a mediadora levava várias histórias nas quais aparecia o nome Lili. Ao mostrarmos o pré-livro O livro de Lili digitalizado⁵, a entrevistada relatou

5- O livro de Lili, produzido por Anita Fonseca, década de 40, em Minas Gerais, empregava o método global e circulou muito nas escolas mineiras e em outros estados do país.

não recordar do livro, nem das lições dele, porém enfatizou que o nome Lili sempre estava presente nas histórias trazidas pela professora:

Mundica: A Consolação... sempre que ela vinha de Crucilândia, ela vinha com um tanto de historinhas anotadas no caderno. Não me lembro de nenhuma... só lembro do nome Lili e depois eu sempre escrevia em minhas histórias sobre uma boneca chamada Lili. [...] Havia também, lá em casa, o ensino do catecismo e a gente tinha a Folhinha Mariana que a gente ficava lendo alguma coisa sobre o santo do dia (Trecho de entrevista, 2012).

A mediadora trazia elementos de sua vivência escolar evocando personagens e materiais e uma organização das interações marcada por horários e intervalos, como os da escola, o que demonstra que a casa e a escola se interpenetram. Nemir, outra entrevistada, relatou que, mesmo estudando em casa, em alguns momentos, realizava provas na escola da cidade para saber como estavam os aprendizados na casa, havendo uma crença dos sujeitos de que a escola é um lugar onde se ensina de maneira correta e com os melhores métodos. O trecho a seguir comprova como a escola é a referência para as práticas, mesmo quando os mediadores usam métodos já em desuso na pedagogia escolar. Além disso, também há cruzamentos com materiais que, possivelmente, não circulavam na escola

Nemir: Lembro muito de uma coisa... mesmo a gente estudando em casa eu lembro que íamos fazer provas na escola de Piracema, não sei te falar de quanto em quanto tempo... mas a gente ia e a minha mãe falava que era para ver se a gente estava caminhando junto com a escola. ...Lembro muito de uma revista da Itambé, meu pai sempre recebeu revista da Itambé, pois ele vendia leite e a cooperativa da cidade distribuía, né? (Trecho de entrevista, 2012).

Antônio, outro sujeito da pesquisa, de modo similar teve mais de uma mediadora do processo em casa, sua mãe e a Lígia, que tinha a quarta série. Segundo o entrevistado, além de ensinar, Lígia também ajudava nos afazeres domésticos e havia uma rotina determinada para o ensino, que acontecia todos os dias, exceto aos domingos, durante duas horas na sala:

Antônio: Eram todos os dias, 2 horas por dia. Era de 12 às 14 horas. A gente almoça cedo na roca, então meio dia já tinha muito tempo do almoço... Eu lembro que ela acabava de arrumar a cozinha e aí começava... A gente ia para sala mesmo, era a sala da casa e minha mãe não deixava ninguém passar lá para atrapalhar a gente, entende?

A partir do depoimento de Antônio sobre como Lígia ensinava, percebemos que, assim como a mãe de Mundica, ela utilizava os princípios do método alfabético:

Antônio: Eu lembro da Lígia pegando na minha mão e me ensinando a escrever algumas letras e até palavras... e lembro também dela lendo historinhas, eram pequenas, mas eu gostava. Ela copiava o alfabeto todo... Letra por letra separadinha e a gente tinha que copiar tudo... Depois ensinou a gente a juntar essas letras até que depois já conseguia montar algumas palavras... as mais pequenas, mas já conseguia (Trecho de entrevista, 2012).

Evocando as práticas de uso da escrita da família, Antônio ressaltava outros modos, não escolares, com que a família praticava a leitura e a escrita.

Ah! lembro muito do pai anotando tudo sobre as coisas da roça. Meu pai tinha um caderno e lá estava o controle de tudo sobre as vacas, época de desmamar, época de tirar o leite... E eu ficava acompanhando tudo porque, desde cedo, eu trabalhei com meu pai, ...A noite lá em casa tinha tipo uma aula de catecismo (Trecho de entrevista, 2012).

Fátima, outra entrevistada, de modo bastante peculiar, começou aos sete anos a aprender em casa. Segundo ela, tudo começou pelo seu interesse e seu aprendizado foi praticamente sem mediação. No entanto, relata que sempre contou com a ajuda da irmã mais velha. Nos momentos de alguma dificuldade, era ela quem a ajudava e recordou, ainda, que a sua irmã ensinou primeiro o alfabeto, depois as sílabas e depois as palavras. Apesar de não ser algo sistemático, percebemos a utilização dos princípios metodológicos do método alfabético.

Fátima: Minha irmã era a mais velha de todos nós. E ela sempre ficava no quarto bordando e eu ficava debruçada na máquina olhando as coisas mais lindas que ela fazia... eu ficava horas olhando... Na verdade eu acho que tudo começou pelo meu interesse, não tinha horário e nada era programado... eu tinha uns livros de história... não lembro o nome (Trecho de entrevista, 2012).

Vera, outra entrevistada, iniciou seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita em casa tendo a mediação da irmã mais velha e o modo de fazer de sua irmã assemelha-se com o dos mediadores de Mundica, Fátima e Antônio:

Vera: Lembro que tudo começou lá em casa... eu estava com sete anos e foi a minha irmã mais velha... A minha irmã me ensinou todas as letras... e me ensina depois os nomes das sílabas... lembro dela escrevendo todas as letras no meu caderno, as letras do alfabeto e depois começou a juntar essas letras e depois eu que tinha que escrever o que ela me falava. E só depois ela me ensinou as palavras... (Trecho de entrevista, 2012).

Outras eram as práticas familiares de uso da escrita, quando a mãe aproveitava para verificar as habilidades dos filhos.

Ah! Lembrei de umas coisas...A minha mãe sempre pedia a gente para escrever cartas para ela enviar aos irmãos e aos meus irmãos que moravam fora... E ela ficava pedindo a gente para parar e ler tudo desde o início e aí ela falava se estava bom ou não e tinha vez que eu tinha que apagar tudo e começar de novo, pois minha mãe resolvia mudar tudo... (Trecho de entrevista, 2012).

A partir dessa pesquisa, procuramos apresentar modos de transmissão, usos da escrita, materiais utilizados em casa, que indicam que as famílias fazem um tipo de investimento na alfabetização com estratégias que, ora dialogam com o modo escolar, ora com as práticas de uso da escrita, sejam religiosas ou profissionais. Ferraro (2009, p. 31) indica que o analfabetismo “tem sido visto como um fenômeno predominantemente

rural”. Considerando dados da pesquisa, as famílias faziam um movimento na contramão das condições do período, quando as taxas de alfabetização, contemplando o urbano, eram de 42,8% (1950), de 53,3% (1960) e de 61,3% (1950).

3º Tempo - Literacia emergente e literacia familiar: alfabetização nas famílias no Plano Nacional de Alfabetização

Neste tópico, trataremos de um terceiro tempo/situação que envolve expectativas sobre o papel das famílias, num tempo de universalização da escola (século XXI). Vamos relacionar algumas conceituações sobre alfabetização emergente, com aquela presente na extinta Política Nacional de Alfabetização implementada no governo de Jair Bolsonaro no Brasil⁶. Trata-se de uma política já revogada, que mesmo nessa condição, não deixa de produzir efeitos, que pretendeu implementar, entre outras ações, o incentivo para que as famílias participassem da alfabetização das crianças e houve publicação de instruções e materiais para sua implementação. No entanto, não podemos deixar de estabelecer relações entre esta política de alfabetização com e a defesa do homeschooling, movimento reforçado por setores do mesmo governo, que gerou muitas resistências nos setores educacionais, tendo em vista um possível deslocamento do papel do Estado na educação para uma responsabilização das famílias. Cabe salientar que membros atuantes nessa política também empreenderam uma forte crítica a Magda Soares, com sua perspectiva do letramento, indicando que disputariam sentidos e ações na alfabetização. Nesse sentido, até a utilização do termo literacia foi um sinal forte desta disputa.

A discussão sobre aprendizagens da escrita que ocorrem fora da escola se relaciona com pesquisas, que se intensificam no final do século XX, sobre como crianças pequenas aprendem antes de chegar ao ensino formal. Berta Braslavsky (2004) trabalha o conceito de alfabetização emergente, termo que, segundo ela, é pesquisado desde a década de 50 e com seu ápice na década de 90 do século XX e ligado a práticas, sobretudo nas famílias, que antecedem a escola. Na esteira dessas experiências, há estudos citados por Braslavsky (2004) que nomeiam de alfabetização emergente ou “precoc” aquela que se desenvolve mediante as influências das primeiras experiências que as crianças têm com a linguagem falada e a escrita em seu meio social, sendo de vital importância as práticas que se desenvolvem nas famílias. A autora indica que não há uma definição única de alfabetização familiar e “generalmente describe los diversos modos en que las familias se desenvuelven y usan la alfabetización en las tareas y actividades cotidianas. Puede comprender el leer, escribir, escuchar y hablar con los padres u otros adultos, y las exploraciones independientes” (Braslavsky, 2004, p.155). Além disso, ressalta que há uma grande complexidade no conceito de família (nuclear ou estendida?) e acerca das explicações sobre como e por que usam a escrita, assim como diferenças em suas heranças culturais, raciais, étnicas. Adicionamos a essas heranças a religião e as atividades de trabalho.

6- O dossiê “Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores”. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 10, 2019. <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.381> traz elementos analíticos para compreensão das concepções envolvidas nesta política. Ver especialmente o artigo de Clécio Bunzen Junior Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) | *Revista Brasileira de Alfabetização*. Acesso em: 27 dez. 2024.



A autora salienta que o termo emergente indica “o que emerge da criança”, mas alerta para a controvérsia desse termo, uma vez que isso não quer dizer que a aprendizagem ocorra de forma natural, sem intervenções de informantes. O Relatório IRA/NAYEC de 1998, citado pela mesma autora, indica que “os primeiros anos de vida das crianças – desde o nascimento até os oito anos de idade – constituem o período mais importante para o desenvolvimento da alfabetização” (Braslavsky, 2004, p. 173).

Nessa perspectiva, somam-se os estudos que captam os processos cognitivos envolvidos na aquisição do sistema alfabético de escrita, como aqueles desenvolvidos por Emília Ferreiro e colaboradores no âmbito da Psicolinguística, que mostram que diversas conceitualizações sobre o sistema de escrita formulados por crianças muito novas não dependem exclusivamente da mediação escolar. Assim, ao participar de situações sociais de uso da escrita mediadas por adultos em espaço doméstico, as crianças se apropriam de diversos conhecimentos envolvidos nas culturas do escrito que circulam fora do espaço escolar.

Braslavsky (2004) discute algumas características da alfabetização emergente, processo que é natural e não diretivo. Abordando princípios de uma pedagogia da alfabetização emergente/precoce e citando vários autores, a autora elenca alguns pontos em comum: a diversidade das aprendizagens, a ideia de um *continuum* e não de etapas definidas, o processo ativo empreendido pelas crianças e a importância de aprendizados cooperativos com interação com crianças mais adiantadas e com adultos informantes. Citando vários autores que apresentam uma postura equilibrada em relação à intervenção direta e aprendizagem mais contextualizada que ocorre na ação⁷, também alerta para o fato de que a aprendizagem que se dá em contexto de uso não prescinde de informações sobre aspectos técnicos/formais da escrita, desde que as crianças os demandem.

A palavra emergente que adjetiva o termo não tem sido muito utilizada no Brasil. Em estudo recente sobre o congresso Letramento e Cultura Escrita, Isabel Frade, Otilia Heinig e Andreia Brito (Anped, 2021⁸) trabalharam com as adjetivações em trabalhos apresentados no principal evento da área e o termo emergente não aparece. No entanto, poderíamos tecer algumas considerações sobre o que essa adjetivação significa, ao ser apropriada pela Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019b). Nessa política, o termo literacia emergente é assim definido:

[...] constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização. [...] Em suma, na literacia emergente incluem-se experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita adquiridos de maneira lúdica e adequada à idade da criança, de modo formal ou informal, antes de aprender a ler e a escrever (PNA, p. 22). O êxito das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita está fortemente vinculado ao ambiente familiar e às práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam com seus pais, familiares ou cuidadores, mesmo antes do ingresso no ensino formal. Esse conjunto de práticas e experiências recebe o nome de literacia familiar (Wasik, 2004;

7- Esse aprendizado na ação nem sempre é acompanhado de uma explicitação sobre esse conhecimento pelas crianças.

8- Trabalho encomendado do GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita. *Reunião anual da Anped 2021*. Artigo resultante deste trabalho pode ser consultado em: Frade, Isabel, Heinig, Otilia e Brito, Andreia. Uma rede semântica em torno do letramento: termos e adjetivações e seus possíveis significados. *Educação*, Santa Maria. v. 49, p. 1-25, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>.

Sénéchal, 2008). Uma das práticas que têm maior impacto no futuro escolar da criança é a leitura partilhada de histórias, ou leitura em voz alta feita pelo adulto para a criança; essa prática amplia o vocabulário, desenvolve a compreensão da linguagem oral, introduz padrões morfosintáticos, desperta a imaginação, incute o gosto pela leitura e estreita o vínculo familiar (Carpentieri *et al.*, 2011) (Brasil, 2019b, p. 23).

A associação do termo *literacia emergente* ao termo *literacia familiar* é coerente com os estudos que investigam aprendizagens sobre a escrita, por crianças bem pequenas, em casa. Entretanto, em uma sociedade em que a escolarização e alfabetização das famílias é desigual, a prescrição para o uso de certas práticas como forma de adiantar as experiências e a apresentação de modelos de práticas de mediação traz um problema político central, decorrente de considerar que todas as famílias possam ter um comportamento letrado voltado para o conhecimento e as práticas escolares, independentemente das oportunidades escolares dadas aos pais, do tipo de acesso aos livros, das atividades de trabalho dos adultos, entre outros fatores. A seguir, uma prescrição idealizada para a família:

Além de conversar com seus filhos pequenos, os pais podem também ler para eles. Pela leitura, os pais ajudam seus filhos a se familiarizar com as letras, as palavras, os números e os livros, desenvolvendo habilidades que serão necessárias para o sucesso escolar. Os pais podem usar livros para lhes ensinar muitas coisas, como a vida em família, as celebrações e as tradições, os trabalhos dos adultos, o cuidado pelos outros e pela natureza. Os pais também podem ajudá-los a reconhecer letras e palavras em sua vida cotidiana, apontando para elas quando estão dentro e fora de casa. Todas essas interações entre pais e filhos podem vir a se tornar parte das atividades diárias da família, fazendo do aprendizado da literacia um evento familiar alegre e contribuindo para garantir o sucesso das crianças na escola e na vida. (Dra. Barbara H. Wasik Professora da University of North Carolina at Chapel Hill Coautora e organizadora do livro “Handbook of Family”) (Brasil, 2019b, p. 10).

A construção da política *Conta pra mim*, materializada no manual que instrui as famílias sobre como agir com as crianças, assim como nos livros digitais adaptados para serem usados em casa, mostra uma visão idealizada do letramento familiar. A condição de conviver com práticas de letramento, tão diferenciada em nosso país, não é apresentada como uma questão cultural, social e política, mas como uma condição natural, como se as práticas de literacia familiar levassem os pais a serem leitores, a se envolverem com a vida escolar dos filhos. Contraditoriamente, mesmo reconhecendo a desigualdade, é exatamente esta condição desigual que iria romper até com a pobreza, como se verifica a seguir:

Pais que praticam a Literacia Familiar tendem a se envolver mais com a vida escolar de seus filhos: acompanham os deveres de casa, participam das reuniões escolares e entendem melhor as necessidades e dificuldades das crianças.

› Os pais ficam motivados a retomar os estudos e a se tornar leitores.



› Em um país como o Brasil, ainda marcado pela condição socioeconômica desfavorável de milhões de famílias, a Literacia Familiar é um instrumento poderoso para romper o ciclo da pobreza (Brasil, 2019a, p. 17).

O manual destinado às famílias aborda as seguintes práticas: interação verbal, leitura dialogada, narração de histórias, contato com a escrita, atividades diversas e motivação. O material destaca muito a importância de ler para as crianças, mas há propostas de interação da família com as crianças, a partir da leitura, por exemplo, que supõem um pensamento escolarizado e uma didatização das interações em torno dos livros:

Ao ler, acompanhe as palavras do texto com o dedo. Desse modo, a criança perceberá que o texto é diferente da ilustração e que se lê da esquerda para direita e de cima para baixo.

› Faça perguntas que levem as crianças a se familiarizar com livros e textos impressos: “Qual é o jeito certo de segurar o livro?”, “Onde está o texto? E as ilustrações?”, “Qual é a primeira palavra desta página? E a última?”

› Destaque o som inicial das palavras: “Filho, você sabe qual é o primeiro som da palavra maçã? Isso mesmo! É o som [m-m-m-m]!”

› Aponte para as letras e os sinais de pontuação presentes nas páginas. Chame a atenção de seu filho tanto para os sons, os nomes e as formas das letras quanto para as funções dos sinais de pontuação: “Que sinal de pontuação usamos para indicar uma pergunta? Mostre-o no livro para a mamãe!”, “Filha, veja! Uma letra pode ter formas e tamanhos diferentes. Existem letras maiúsculas e minúsculas. Você já notou que seu nome começa com uma letra maiúscula?” (Brasil, 2019a, p. 42).

Ao deslocar o papel da experiência escolar para uma pedagogia para as famílias, fica opaca a contribuição da educação infantil como um direito que repercute no letramento emergente de crianças de camadas sociais desfavorecidas. Em contraste com o termo literacia, que revela uma concepção autônoma de letramento, voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências, o conceito de letramento emergente, em sua concepção relacionada a práticas sociais, conforme Soares (1998, 2010) pode servir a políticas culturais envolvendo famílias e instituições - bibliotecas e a educação infantil, por exemplo - como conhecimentos, atitudes e práticas que se complementam nestas duas instâncias.

Para contribuir com o letramento emergente de crianças pequenas, instituições como o International Reading Association (IRA) e National Association for the Education of Young Children (NAEYC) indicam estratégias combinadas e “recomendam atividades cuidadosamente planejadas e adequadas ao desenvolvimento das crianças, paralelamente a interações significativas, regulares e activas entre crianças e adultos em torno da linguagem escrita” (Leal *et al.*, 2006, p. 57).

Se formos analisar os termos conhecimentos e atitudes, vemos que o letramento emergente pode ser consequência dos modos como a sociedade usa a escrita e das maneiras como as crianças se apropriam e indagam essa cultura. Numa sociedade letrada, se os letramentos fossem da mesma natureza, as crianças desenvolveriam “naturalmente” atitudes e conhecimentos. Estaríamos então falando mais de cultura letrada do que em

competências, mas dificilmente serão instaladas, nas famílias, práticas mediadas como se idealiza no material do MEC destinado aos pais.

O projeto *Conta pra mim* foi pensado como uma forma de educar a criança para o vocabulário, para a correção da fala, dando instruções a famílias, inclusive as com baixa escolarização sobre um modo de comunicação oral, programado fora da cultura das camadas populares, propondo um modo de “pensar por escrito” artificializado, descolado dos usos familiares reais da escrita e da relação com a oralidade familiar. Ou seja, conta-se com um pensamento letrado que se constrói nas famílias com determinadas práticas letradas que, para muitas gerações, se constroem a partir de um repertório escolar que não está construído igualmente para todos.

Analizando esse tipo de proposta, bem distanciada da realidade de muitas famílias brasileiras, constatamos o risco de estudos e propostas que se baseiam mais em competências e habilidades do que em aspectos culturais envolvidos nesse aprendizado e nos direitos a serem garantidos às crianças e mesmo às famílias. Há uma grande diferença quando as experiências escolares e culturais são enriquecidas com oportunidades de produção da cultura escrita em projetos comunitários e sociais, inclusive em bibliotecas e escolas, envolvendo todos os atores e que também valorizem a cultura oral das famílias, numa espécie de bidialetalismo para a transformação, como propõe Magda Soares (1986) em seu livro *Linguagem e Escola*.

Considerações finais

Ao trabalhar três tempos que envolvem a relação das famílias com a alfabetização e letramento, vemos que houve diferenças entre as oportunidades de acesso à alfabetização nas famílias. No 1º tempo, a expectativa de uso de determinados materiais no espaço doméstico mostra que o espaço familiar traz a herança de capital cultural herdado, em relação à escrita, que não se distancia do capital econômico (Ortiz, 1983). Nessa perspectiva, famílias que não possuíam oportunidade escolarização quando essa apenas se instituiu no Brasil, no período, dificilmente conseguiriam utilizar ou ter acesso a materiais e possivelmente não se mobilizariam para ensinar em casa, sem este capital adquirido através da escola. No entanto, mudanças sociais nesta distribuição e disposições diferenciadas em relação à cultura escrita ocorrem em outras décadas. As práticas verificadas nos depoimentos de pessoas alfabetizadas em casa, nas décadas de 50 60 e 70 do século XX, mostram outras condições e diferentes formas de apropriação. Embora a oferta da escolarização ainda não estivesse universalizada, no 2º tempo, em situações de alfabetização doméstica as experiências revelam cruzamentos entre práticas de letramento familiar, social e escolar. No 3º tempo, vemos que a escrita permeia as experiências das crianças desde muito novas e que aprender a ler e escrever já faz parte de um processo social que extrapola a escola. Contudo, se a distribuição da alfabetização e os usos da escrita ainda não alcançam famílias de baixa renda, a expectativa de que atitudes, conhecimentos e habilidades sejam desenvolvidos no espaço doméstico ainda é idealizada.

A universalização do acesso à escola pública, no Brasil, ocorreu na década de 90 do século XX e o século XXI não viu chegar a universalização da alfabetização. No censo de



2010⁹, a taxa de alfabetização da população com 10 anos ou mais de idade era de 90,4% e estimada a existência de 14 milhões de analfabetos, alterando um pouco o índice de 2000, que era de 87,2 de alfabetizados (Ferraro, 2009). Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de domicílio de 2019, a taxa de analfabetismo da população com mais de 10 anos foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). Isso indica que obtivemos algumas melhoras, mas se temos alterado alguns pontos percentuais, o mapa da alfabetização é configurado desigualmente para pobres, negros e habitantes de determinadas regiões, acompanhando a desigualdade social. Se formos pensar nas expectativas para que as famílias auxiliem seus filhos a se alfabetizar, quais delas estariam no estrato de não alfabetizados ou com baixa escolarização? Quais famílias conseguiriam se mobilizar para intensificar o contato dos filhos com a alfabetização e o letramento?

A alfabetização contemporânea acabou se consolidando na forma escolarizada, com saberes especializados e profissionalização para sua transmissão, ou seja, enquanto saber legitimado, “está fora do domínio dos leigos”. Nesse contexto, qual a expectativa podemos criar em torno da participação familiar? Se uma parte delas reproduz um capital herdado de cultivo da cultura escrita, como construir um capital com famílias que não tiveram as mesmas condições e possibilidades? O período da pandemia deixou bem claro o mapa desigual das oportunidades e a quase impossibilidade de as famílias alfabetizarem em casa. Mesmo acreditando que as primeiras experiências das crianças com as famílias são fundamentais na apropriação da cultura escrita, as políticas de alfabetização e letramento precisam ser muito abrangentes, do ponto de vista do acesso a determinada cultura letrada como política cultural. À escola cabe o papel de trabalhar o que outros contextos não promoveram e ampliar o repertório cultural do mundo da escrita vivenciado por diferentes grupos, sobretudo aqueles mais excluídos, cumprindo sua função de reduzir as desigualdades educacionais, uma luta que foi empreendida por Magda Soares em toda a sua produção acadêmica e em sua atuação social.

O conhecimento das práticas de letramento familiares por pesquisadores e pela escola pode ser um balizador de expectativas próximas do que se entende como uma relação respeitosa, cultural e socialmente referenciada da instância escolar com as famílias.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conta pra Mim - Programa de Promoção da Literacia Familiar. **Guia de Literacia Familiar**, Brasília, DF, 2019a. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/conta-pra-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2019b.

BRASLAVSKY, Berta. **Primeras letras o primeras lecturas**: una introducción a la Alfabetización Temprana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

9- Até a escrita deste artigo a divulgação do censo 2020 estava atrasada em 3 anos e os dados sobre alfabetização ainda não haviam sido publicados.

- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.
- CHARTIER, Anne. Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FERRARO, Alceu. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização, escolarização e cultura escrita em Minas Gerais no século XIX. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010a. p. 249-278
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: MEC/CEALE, 2005.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 264-281, 2010b.
- FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOMEZ, Antonio Castilho História da cultura escrita. Ideas para el debate. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 5, jan./jun. 2003.
- GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.
- HÉBRARD, Jean. Os livros escolares da Bibliothèque Bleue: arcaísmo ou modernidade? **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 4, p. 10-45, jul./dez. 2002.
- LAHIRE, Bernard. **O sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- LEAL, Teresa *et al.* Desenvolvimento da literacia emergente: competências de crianças em idade pré-escolar. *In*: ENCONTRO NACIONAL, 6., 2006 (INTERNACIONAL, 4., 2006) de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração, 2006, Braga. **Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional)** [...]. Braga: Universidade do Minho, 2006. p. 56-65.
- LE MEN, Ségolène. **Les abécédaires français illustrés du XIXe siècle**. Paris: Promodis, 1984.
- LE MEN, Ségolène. **Les abécédaires**: lettres, mots, images. Chasseneuil-du-Poitou: Sceren/CNDP/CRDP, 2012.
- PEREIRA, Ana Paula. **Memórias de alfabetização no espaço doméstico**: mobilizações e estratégias familiares em torno do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.



ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte. Autêntica, 2001. p. 15-48.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Magda. Práticas de letramento implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 54-67.

SOUZA, Mariana Souza Pereira. **Abecedários, Brasil**: contribuições à história dos impressos e sua circulação nos anos 1936 a 1984. 2015. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

STEPHANOU, Maria; SOUZA, Mariana Venafre Pereira. Abecedários em circulação: entre dicionários, impressos e cartilhas escolares. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 297-325, set./dez. 2016.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

Recebido em: 19.12.2023

Revisado em: 18.12.2024

Aprovado em: 10.01.2025

Editor: Prof. Dr. Émerson de Pietri

Isabel Cristina Alves da Silva Frade é mestre e doutora em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). É professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG. Atua com pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) e membro do grupo Cultura Escrita da FaE.

Ana Paula Pedersoli Pereira é mestre e doutora em educação pela FaE/UFMG. É professora da Universidade Estadual de Minas Gerais. Atualmente é membro do CEALE e do grupo Cultura Escrita do GEPHE/FaE/UFMG.