

RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR E DESEMPENHO DE LEITURA EM ADOLESCENTES

Luciana Cássia de Jesus¹; Carolina Barbosa dos Santos Braga¹; Larissa Galvão Moraes²; Luciana Mendonça Alves¹; Vanessa de Oliveira Martins Reis²

RESUMO

Este estudo teve como objetivo verificar a associação entre os recursos do ambiente familiar e a leitura de adolescentes. Participaram 106 adolescentes, de ambos os sexos, de 11 a 16 anos, sem queixas de dificuldades de aprendizagem. Para a coleta de dados utilizou-se um texto narrativo, o questionário de múltipla escolha sobre o texto e o de Recursos do Ambiente Familiar, adaptado. Foi realizada a análise descritiva e inferencial por meio dos testes correlação de Spearman, *Mann-Whitney* e *Kruskal Wallis*, com nível de significância de 5%. Os recursos que promovem os processos proximais e as práticas parentais contribuíram para um melhor desempenho de leitura. Em contrapartida, a categoria de atividades previsíveis contribuiu negativamente. Assim, o ambiente e os recursos influenciaram o desempenho leitor dos adolescentes. Conclui-se que é importante a elaboração de medidas escolares e de políticas públicas, para fortalecer a relação família-escola, ampliar os recursos familiares e tornar o ambiente favorável ao ensino.

Palavras-chave: leitura; aprendizagem escolar; relações familiares

Family environment resources and reading performance by adolescents

ABSTRACT

This study aimed to verify the association between the resources of the family environment and teenage reading. A total of 106 adolescents of both sexes, aged between 11 and 16 years, without learning difficulties, participated in the study. For data collection, a narrative text, a multiple-choice questionnaire about the text and an adapted Family Environment Resources questionnaire were used. Descriptive and inferential analysis was performed using Spearman, Mann-Whitney and Kruskal Wallis correlation tests, with a significance level of 5%. Resources that promote proximal processes and parenting practices contributed to better reading performance. In contrast, the predictable activities category contributed negatively. Thus, the environment and resources influenced the adolescents' reading performance. It is concluded that the elaboration of school measures and public policies is important to strengthen the family-school relationship, expand family resources and make the environment favorable to teaching.

Keywords: reading; school learning; family relations

Recursos del ambiente familiar y rendimiento de lectura en adolescentes

RESUMEN

En este estudio se tuvo como objetivo verificar la asociación entre los recursos del ambiente familiar y la lectura de adolescentes. Participaron 106 adolescentes, de ambos sexos, de 11 a 16 años, sin quejas de dificultades de aprendizaje. Para la recopilación de datos se utilizó un texto narrativo, el cuestionario de múltiple elección sobre el texto y el de Recursos del Ambiente Familiar, adaptado. Se realizó el análisis descriptivo e inferencial por intermedio de las pruebas correlación de Spearman, *Mann-Whitney* y *Kruskal Wallis*, con nivel de significancia del 5%. Los recursos que promueven los procesos proximales y las prácticas parentales contribuyeron al mejor rendimiento de lectura. Por otro lado, la categoría de actividades previsibles contribuyó negativamente. Así, el ambiente y los recursos influenciaron el rendimiento lector de los adolescentes. Se concluye que es importante la elaboración de medidas escolares y de políticas públicas, para fortalecer la relación familia-escuela, ampliar los recursos familiares y tornar el ambiente favorable a la enseñanza.

Palabras clave: lectura; aprendizaje escolar; relaciones familiares

¹ Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil; lucassia.fono@gmail.com; carolbsbraga@hotmail.com; larisgalvaoo@gmail.com; lumendoncaalves@gmail.com

² Universidade de Brasília – Brasília – DF – Brasil; vomartins81@gmail.com



INTRODUÇÃO

O ato de ler é uma ação complexa, que envolve o reconhecimento de palavras e a compreensão textual, sendo que esses dois componentes são interligados, afinal, sem o reconhecimento da palavra não há a compreensão textual como um todo. Embora pareça uma atividade simples e fácil, a compreensão leitora envolve habilidades perceptivas e cognitivas, como conhecimento e utilização da linguagem oral e escrita, memória, organização do pensamento e inteligência (Álvarez-Cañizo, Suárez-Coalla, & Cuetos, 2015; Martins & Capellini 2019; Kim, 2020).

A leitura também é considerada um processo ativo e interativo entre o leitor e o texto, pois o leitor constrói, a partir do texto (considerado como combinações de escrita, imagens, diagramas, gráficos, dentre outros), um significado que foi previamente codificado. A construção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita, parecem constituir os objetivos fundamentais da leitura, que dependem do nível de compreensão atingido, do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto lido (Álvarez-Cañizo, Suárez-Coalla, & Cuetos, 2015).

Um modelo simples de leitura, o *Simple View of Reading – SVR* (Hoover & Gough, 1990), argumenta que são necessárias duas habilidades para a leitura: a precisão e a compreensão. A precisão de leitura diz respeito ao relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, o que envolve o processamento de aspectos fonológicos e ortográficos. Assim, as crianças e adolescentes que empregam o processamento de ambos os aspectos apresentam maiores acertos na leitura das palavras (regulares, irregulares e pseudopalavras) e menor tempo de leitura, pois o acesso ao léxico é mais rápido e o processo de leitura torna-se automatizado. À medida que a criança avança nos anos escolares despende menor tempo, conseqüentemente maior agilidade na leitura, o que contribuiu para aumentar os acertos na decodificação das palavras (Catts, Adolf, & Weismer, 2006).

Quanto à compreensão leitora, essa pode ser inferencial, que é uma compreensão de nível mais profundo, exige que o leitor faça as inferências para ocorrer a coerência necessária e dessa forma, o texto seja entendido, ou literal que envolve as informações explícitas do texto lido e, consiste em localizar e identificar elementos do texto em detalhes, ideias principais, relações de causa e efeito e traços de personagens (Viana, Cadime, Santos, Brandão, & Ribeiro, 2017).

Alguns fatores, intrínsecos e extrínsecos, podem interferir negativamente ou positivamente na aquisição, desenvolvimento e compreensão da leitura. Dentre os fatores intrínsecos, destacam-se as condições cognitivas, mentais ou biológicas. Enquanto nos fatores extrínsecos

consideram-se as condições socioculturais, econômicas, familiares e escolares. Nesse sentido, pode-se afirmar que os diferentes níveis de compreensão de leitura podem estar ligados ao conhecimento de mundo, que diz respeito à bagagem cultural anterior a qualquer leitura, na qual o contexto do texto lido faz uma conexão com algo já explorado anteriormente (Kim, 2020).

A literatura tem mostrado a importância do envolvimento parental para o sucesso acadêmico de crianças e adolescentes (Chung et al., 2019; Oliveira et al., 2016; Hardaway et al., 2020; Marturano, 2006). Oferecer objetos como livros, revistas, materiais educativos, miniaturas de objetos, a ligação entre a família e a escola, a rotina e estrutura familiar, influenciam positivamente o aprendizado da leitura (Oliveira et al., 2016). Entretanto, em famílias de baixa renda o nível de envolvimento dos pais na educação dos filhos é muito baixo, diminuindo mais ainda durante a adolescência. Um estudo longitudinal realizado com adolescentes afro-americanos de baixa renda apontou que há uma relação entre a estimulação cognitiva parental aos 14 anos e o desempenho acadêmico aos 16 (Hardaway et al., 2020). Tais resultados reforçam a importância de os pais oferecerem materiais (livros, instrumentos musicais) e experiências (visita a museus) enriquecedoras aos adolescentes.

No Brasil, os recursos do ambiente familiar vêm sendo medidos pelo Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF), proposto por Marturano (2006), baseado no protocolo HOME (*Home Observation for Measurement of the Environment*). O RAF engloba os recursos do ambiente familiar que possam colaborar para o aprendizado nos primeiros anos do ensino fundamental (Oliveira et al., 2016). É composto por 14 tópicos, divididos em três categorias: recursos que promovem processos proximais, atividades previsíveis que sinalizam algum grau de estabilidade na vida familiar, e práticas parentais que promovem a ligação entre família e escola (Marturano, 2006).

A categoria que envolve os recursos que promovem processos proximais engloba atividades de experiências que podem incentivar o desenvolvimento, como acesso a livros, jornais e revistas e uso do tempo livre em atividades que desenvolvam o processo de aprendizagem, como passeios e viagens, oportunidades de interação com os pais, disponibilidade de brinquedos e materiais que apresentam desafio ao pensar e acesso a atividades programadas de aprendizagem. A categoria de atividades previsíveis que indicam algum grau de segurança na vida familiar inclui rotinas e reuniões regulares da família e colaboração em atividades domésticas. A categoria das práticas parentais que permite a ligação entre família e escola contém indicadores da participação direta dos pais na vida escolar do filho, como reuniões e acompanhamento de notas (Marturano, 2006).

Além dos recursos do ambiente, a família é um fator determinante na vida do adolescente. A família pode ser suporte para um bom ou mau desempenho escolar, pois problemas nos recursos familiares podem levar a prejuízo tanto na aprendizagem, quanto na alfabetização. A criança pode conviver com situações que envolvem fatores de proteção ou fatores de risco para o seu desenvolvimento no ambiente familiar. Alguns fatores de risco mostram-se constantemente associados ao baixo nível socioeconômico e à fragilidade nas relações familiares, sendo capazes de proporcionar prejuízos para que o indivíduo realize solução de problemas, linguagem, memória e habilidades sociais (Baptista, 2005).

Ao ingressarem nas instituições de ensino, as crianças podem apresentar diferentes níveis de proficiência em suas habilidades acadêmicas. Muitas dessas diferenças encontradas se devem ao contexto familiar que propicia o início do aprendizado. O interesse que o escolar desenvolve nos ambientes formais de aprendizagem reflete o histórico de experiências vividas no ambiente anteriormente, nas atividades de aprendizagem (Fantuzzo et al., 2013).

O RAF foi proposto para verificar a associação entre os recursos do ambiente familiar e o desempenho escolar nos anos iniciais do ensino fundamental apresentando uma associação positiva (Monteiro & Santos, 2013). Entretanto questiona-se se na adolescência permanece uma associação entre os recursos do ambiente familiar e a compreensão leitora.

Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo verificar a associação entre os recursos do ambiente familiar autorreferidos e a compreensão e fluência leitora de adolescentes do Ensino Fundamental II.

MÉTODOS

Aspectos éticos e delineamento

A pesquisa, de natureza observacional, analítica e transversal, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição sob parecer nº 1.722.230. Os adolescentes e os seus responsáveis assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respectivamente.

Amostra

O estudo foi realizado por amostra não-probabilística de conveniência. Participaram 106 adolescentes de ambos os sexos, situados na faixa etária entre 11 e 16 anos, regularmente matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF) II de duas escolas públicas da região oeste de Belo Horizonte e sem queixas de dificuldades de aprendizagem. Os participantes foram recrutados na escola que estavam matriculados.

Foram excluídos da pesquisa indivíduos com alterações sensoriais, neurológicas, cognitivas ou comportamentais, ou que apresentassem alguma queixa de

alteração no desenvolvimento de fala e linguagem ou transtornos de aprendizagem. Para levantamento dos critérios de inclusão e exclusão foi realizada a anamnese com os pais e com as equipes pedagógicas das escolas.

Materiais e procedimentos

A fluência e a compreensão leitora foram avaliadas por meio de instrumento proposto por Gentilini et al. (2020), que permite a avaliação de estudantes do EF II. O instrumento é composto pelo texto "Porque o morcego só voa à noite" e por um questionário de múltipla escolha. O instrumento permite a análise da fluência de leitura textual e da compreensão leitora geral, inferencial e literal, aplicado de forma coletiva. Após a distribuição do texto para os participantes, eles foram orientados a ler silenciosamente com bastante atenção. Ao sinal da examinadora, um minuto após o início da leitura, eles deveriam interromper a leitura e marcar um X na última palavra lida, devendo voltar à leitura a partir da palavra marcada. O tempo foi medido por meio de um cronômetro digital. Ao final da tarefa de leitura, o texto foi recolhido e entregue o questionário com 10 questões (cinco inferenciais e cinco literais) para avaliação da compreensão textual. Os participantes foram esclarecidos a lerem as perguntas e marcar apenas uma alternativa que respondesse à questão.

Em seguida, foi aplicado o RAF, composto por dez tópicos, que correspondem às áreas de recursos identificadas previamente. Originalmente o RAF é aplicado sob forma de entrevista semiestruturada, em que cada tópico é apresentado ao indivíduo oralmente, tendo o examinador liberdade para parafrasear o conteúdo da questão caso haja dificuldade de compreensão por parte da pessoa entrevistada. Em cada tópico, o entrevistador inicia fazendo a pergunta aberta que o introduz, assinala os itens mencionados pela pessoa entrevistada em sua resposta livre e, em seguida, apresenta os demais itens, um a um. Se na resposta à pergunta inicial for informado um item que não consta da lista, este deve ser marcado e descrito no item "outro".

A partir dos tópicos do RAF, foi elaborado um questionário para que os adolescentes marcassem as respostas que refletissem sua realidade, assim como em outros estudos que avaliaram a influência parental no desempenho acadêmico de adolescentes (Wang & Cai, 2017). As questões foram lidas em voz alta pelas pesquisadoras e caso houvesse necessidade por motivo de dificuldade de compreensão por parte dos adolescentes, as perguntas e as respostas foram parafraseadas. As respostas foram pontuadas conforme sugerido pela autora do questionário (Marturano, 2006).

A coleta aconteceu nas salas que foram disponibilizadas pela direção da escola, durante o horário de aula com tempo médio de 40 minutos, em horário definido

pelos professores para não interferir na dinâmica escolar.

Análise dos dados

Foram utilizadas as frequências absoluta e relativa na descrição das variáveis qualitativas e as medidas de posição, tendência central e dispersão, na análise das variáveis quantitativas.

Para análise inferencial, foram usados os seguintes testes não paramétricos: correlação de Spearman, teste de *Mann-Whitney* e teste de *Kruskal Wallis*. Adotou-se o nível de significância de 5%. Para processamento e análise estatística dos dados, foi utilizado o software SPSS, versão 21.0.

RESULTADOS

Os resultados da análise de correlação de Spearman entre os domínios do RAF e a fluência e compreensão leitora mostraram a relação inversa com a compreensão leitora e ausência de associação com a fluência de leitura. Dessa forma, optou-se por verificar a associação de cada item do RAF com as variáveis de leitura analisadas. Como são muitos itens analisados, apresentaremos apenas os resultados estatisticamente significantes.

Na Tabela 1 são apresentadas as associações estatisticamente significantes entre as variáveis do domínio de processos proximais e a leitura, enquanto na Tabela 2 são apresentadas as relacionadas à estabilidade na vida familiar e a relação família-escola.

Em relação à fluência leitora, os participantes que relataram não brincar dentro de casa obtiveram melhores resultados. Quanto à compreensão leitora, os adolescentes que não brincam na rua apresentaram melhor desempenho geral e nas questões literais, nas questões inferenciais houve tendência à significância ($p < 0,10$). Aqueles que não brincam dentro de casa apresentaram melhor compreensão em questões literais (Tabela 1).

Quanto aos brinquedos disponíveis, a presença de materiais lúdicos para construção de figuras, bola, pipa, bola de gude e carrinho rolimã contribuíram para o melhor desempenho em compreensão leitora. A presença de materiais relacionados ao aprendizado de cores, tamanhos e formas, videogame e a ausência de brinquedos de faz de conta foram marginalmente significantes para a compreensão de leitura ($p < 0,10$). Os adolescentes que não possuíam brinquedos com nomes de animais obtiveram melhores resultados na fluência leitora em relação aos que tiveram resposta diferente (Tabela 1).

Em relação aos passeios, viagens e atividades programadas, os participantes que afirmaram ter realizado viagem para outra cidade desempenharam melhor em fluência de leitura. Aqueles que vão a cinemas ou teatros apresentam melhor desempenho na compreensão de questões literais. Os adolescentes que não viajam de trem apresentam melhor desempenho em todas as

variáveis de compreensão leitora analisadas. Os adolescentes que vão ao centro da cidade apresentavam melhor desempenho geral e em questões inferenciais. Em relação à prática de atividades programadas, apenas ter aula de inglês ou outro idioma apresentou associação com a melhor compreensão leitora geral e em questões inferenciais (Tabela 1).

Sobre o jornalismo impresso, em específico, jornais, os participantes com melhor desempenho na leitura afirmaram não possuir tal veículo de comunicação em casa. A presença de livros religiosos em casa foi marginalmente significativa para o melhor desempenho em questões literais do que os que não possuem ($p < 0,10$). Os livros técnicos científicos contribuíram para o melhor desempenho em compreensão geral e a enciclopédia para todas as variáveis de leitura analisadas. Os que possuem dicionário em casa apresentaram melhor compreensão geral e inferencial. Os adolescentes que referiram não possuir livros escolares em casa apresentaram pior desempenho na variável de compreensão leitora (Tabela 1).

Nota. Teste de *Mann-Whitney*; $p < 0,05$; fluência – palavras lidas por minuto; TAG – total de acertos geral; TQL – total de questões literais; TQI – total de questões inferenciais; DP= desvio padrão; Mín – mínimo; Máx – máximo

As variáveis do domínio de estabilidade na vida familiar relevantes para o desempenho em leitura foram apresentadas na Tabela 2. O diálogo entre pais e filhos sobre notícias, filmes e outros programas de TV foi marginalmente significativo para o melhor desempenho em questões inferenciais. Os adolescentes cujos pais não auxiliam nas tarefas escolares tenderam a ter pior desempenho na compreensão literal ($p < 0,10$).

Os indivíduos que não afirmaram ter horário para dormir, obtiveram melhor desempenho em leitura. Da mesma forma, aqueles que afirmaram não ter rotina estabelecida para assistir a programas de televisão têm desempenho leitor melhor do que aqueles que afirmaram não possuir horários estabelecidos. Os adolescentes que não possuem rotina para tomar banho e para lazer apresentam melhor desempenho em compreensão geral e inferencial do que os que possuem rotina. Os adolescentes que não possuem rotina para fazer a lição de casa apresentaram melhor desempenho nas questões inferenciais do que os que possuem (Tabela 2).

Em relação à presença familiar, os adolescentes que afirmam realizar as refeições noturnas na presença de seus familiares foram os que apresentaram a fluência leitora e a compreensão geral melhores, houve tendência à significância para a compreensão literal e inferencial ($p < 0,10$). Aqueles que não se reúnem com a família no café possuem tendência a ter um melhor desempenho na compreensão literal dos que o que se reúnem ($p < 0,10$). Os adolescentes que se reúnem com

Tabela 1. Associação Entre os Processos Proximais e a Leitura.

Processos proximais	Leitura	Média	Mediana	DP	Mín	Máx	Valor p
Não brinca em casa	TQL	3,62	4	1,28	1	5	0,044
N=45	Fluência	123,87	121	41,77	69	284	0,035
Não brinca na rua	TAG	7,19	8	2,37	2	10	0,013
N=58	TQL	3,60	4	1,46	0	5	0,006
Brinquedo nome animal	Fluência	133,52	135	44,45	55	284	0,004
(não) N=25							
Brinquedo: construção	TAG	7,22	8	2,52	2	10	0,001
	TQL	3,55	4	1,63	0	5	0,002
N=65	TQI	3,66	4	1,22	1	5	0,007
Bola, pipa, bola de gude, carrinho rolemã N=85	TAG	6,88	8	2,59	1	10	0,010
	TQL	3,36	4	1,55	0	5	0,030
Cinema ou teatro N=68	TQI	3,52	4	1,34	0	5	0,009
	TQL	3,47	4	1,44	0	5	0,045
Viagem de trem (não) N=91	TAG	6,76	8	2,63	1	10	0,043
	TQI	3,46	4	1,36	0	5	0,032
Viagem para outra cidade N=51	Fluência	124,12	121	46,51	49	284	0,041
Centro da cidade N=82	TAG	6,84	8	2,61	1	10	0,035
	TQI	3,51	4	1,35	0	5	0,026
Idiomas N=10	TAG	8,20	9	2,30	4	10	0,027
	TQI	4,30	5	1,05	2	5	0,018
Jornais (não) N=15	Fluência	140,33	133	44,99	70	265	0,008
Livros técnicos/científicos N=44	TAG	7,43	8	2,32	2	10	0,004
	TQL	3,64	4	1,46	0	5	0,017
Enciclopédia N=39	TQI	3,80	4	1,19	1	5	0,008
	TAG	7,18	8	2,53	2	10	0,050
Dicionário N=81	TQL	3,59	4	1,56	0	5	0,031
	Fluência	125,23	127	42,85	70	284	0,040
Livros escolares (não) N=23	TAG	6,80	8	2,64	1	10	0,055
	TQI	3,49	4	1,36	0	5	0,052
Livros escolares (não) N=23	TAG	7,74	9	2,41	3	10	0,009
	TQI	4	5	1,38	1	5	0,006

Nota. Teste de Mann-Whitney; $p < 0,05$; fluência – palavras lidas por minuto; TAG – total de acertos geral; TQL – total de questões literais; TQI – total de questões inferenciais; DP= desvio padrão; Mín – mínimo; Máx – máximo

a família para assistir à TV possuem desempenho significativo melhor em compreensão geral e inferencial do que os que se reúnem. Para aqueles que apresentam a família reunida em casa houve tendência à significância para melhor desempenho na compreensão inferencial da leitura (Tabela 2).

O domínio relacionado à ligação família-escola (participação direta dos pais na vida escolar), apresentado

na Tabela 2, apontou que os adolescentes que não têm a participação ativa dos familiares nas atividades escolares, têm melhor desempenho em compreensão de leitura, do que os que são acompanhados pela família.

DISCUSSÃO

De acordo com a literatura, o ambiente de alfabetização em casa explica variações nas habilidades linguísticas (Malhi, Menon, Bharti, & Sidhu, 2018) e o

Tabela 2. *Relação Entre a Leitura e o Vínculo Familiar e a Ligação Família-escola.*

Estabilidade vida-familiar	Leitura	Média	Mediana	DP	Mín	Máx	Valor p
Diálogo: notícias, filmes, TV =76	TQI	3,55	4	1,23	0	5	0,052
Rotina: banho (não) N=39	TQI	3,72	4	1,29	1	5	0,043
Rotina: lazer (não) N=64	TAG	6,97	8	2,57	1	10	0,041
	TQI	3,61	4	1,24	0	5	0,030
Rotina: dormir (não) N=52	TAG	7,12	8	2,62	1	10	0,023
	TQL	3,50	4	1,63	0	5	0,037
	TQI	3,62	4	1,33	0	5	0,050
Rotina: TV (não) N=69	TAG	7	8	2,57	1	10	0,017
	TQI	3,61	4	1,30	0	5	0,010
	Fluência	121	121	44,15	49	284	0,017
Presença da família: jantar (sim) N=93	TAG	6,73	8	2,62	1	10	0,035
	TQI	3,44	4	1,33	0	5	0,053
	Fluência	116,73	115	42,66	49	284	0,029
Presença da família: assistir TV (sim) N=83	TAG	6,86	8	2,53	2	10	0,044
	TQI	3,53	4	1,27	1	5	0,031
Suporte familiar nas tarefas escolares (não) N=24	TQL	3,88	5	1,62	0	5	0,042
Verificar cadernos (não) N=35	TAG	7,34	8	2,31	3	10	0,049
	TQL	3,66	4	1,49	0	5	0,038

Nota. Teste de *Mann-Whitney*; $p < 0,05$; fluência – palavras lidas por minuto; TAG – total de acertos geral; TQL – total de questões literais; TQI – total de questões inferenciais; DP= desvio padrão; Mín – mínimo; Máx - máximo

ambiente inadequado de alfabetização doméstica pode levar a disparidades na leitura (Oliveira et al., 2016; Esmaeeli, Kyle & Lundetræ, 2019). Dessa forma, as relações parentais e os recursos do ambiente familiar têm a capacidade de intervir nos processos de leitura. Dessa forma, este estudo buscou verificar a associação entre os recursos do ambiente familiar e a leitura de adolescentes matriculados no Ensino Fundamental II, da rede pública de educação.

Observou-se uma relação inversa entre os domínios do RAF e a compreensão de leitura, apesar de estudos anteriores (Baptista, 2005; Monteiro & Magalhães, 2013) com tal instrumento apontarem para uma relação direta entre o RAF e o desempenho em leitura (Monteiro & Magalhães, 2013). Entretanto, tais estudos foram realizados com crianças do Ensino Fundamental I e as informações foram coletadas com as famílias, ao passo que no presente estudo as informações foram autorreferidas pelos adolescentes, o que pode ter interferido no modo como eles se percebem. Soma-se o fato de o questionário abordar, em algumas questões, a presença de objetos e práticas diárias que podem se distanciar dos interesses e da rotina dos adolescentes. Além disso, apesar de haver um consenso na literatura

sobre os efeitos positivos do envolvimento parental sobre o desempenho acadêmico de estudantes, mas não sobre qual forma de envolvimento parental é mais efetiva (Wang & Cai, 2017).

Como não foram encontradas associações com os domínios do RAF, optou-se por verificar as associações para cada item do instrumento. Em relação aos itens que investigam os processos proximais, chamados de mecanismos primários do desenvolvimento humano, verificou-se que apenas brincar na rua e dentro de casa apresentaram associações estatisticamente significantes com a fluência e compreensão de leitura. Os resultados do presente estudo sugerem que os adolescentes que não brincam na rua e dentro de casa apresentam melhor desempenho na compreensão de leitura do que os que brincam. Na faixa etária estudada o brincar não parece contribuir para a compreensão de leitura, ao passo que o ter brincado na infância influencia positivamente.

A brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico, aprender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo (Cerisola, 2019), prepara as crianças para algumas atividades futuras, estimula atenção concentração, autoestima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. Nesta

perspectiva, as que brincam aprendem a significar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, típica dos processos simbólicos que promovem o desenvolvimento da cognição (Sampaio, David, Catellani Filho, & Húngaro, 2017) e de dimensões que integram a condição humana (Sarriera, Tatim, Coelho, & Bücken, 2007).

Diante do exposto, presume-se que o resultado observado no presente estudo relacionado ao brincar pode pautar na gestão do tempo livre dos participantes da pesquisa. Assim, infere-se que os adolescentes que não brincam possuem maior tempo para estudo ou outras atividades de lazer que contribuam mais para o aumento do conhecimento de mundo nessa faixa etária. Esses dados corroboram a pesquisa realizada na região sul do Brasil, na qual evidenciou-se a predominância de atividades não estruturadas, como assistir à televisão e ir para a rua por parte dos adolescentes participantes. O grupo de 12 a 14 anos dedica maior tempo a assistir à televisão e brincar, ao passo que o grupo de 15 a 18 anos prefere atividades de lazer fora de casa (Sarriera, Tatim, Coelho, & Bücken, 2007).

Quanto à relação entre a presença de brinquedos e a leitura, os adolescentes que possuíram materiais educativos na infância atingiram os melhores resultados em compreensão de leitura. Tal resultado indica que brinquedos educativos, na infância desse adolescente tendem a estimular uma compreensão de leitura mais eficiente. A presença de brinquedos potencializa o brincar, que colabora para que a criança trabalhe sua relação com o mundo, dividindo espaços e experiências com outras pessoas (Healey & Mendelsohn, 2019). Em contrapartida, aqueles que afirmaram não possuir brinquedos que remetem a nomes de animais apresentaram melhor fluência leitora. Supõe-se que, esse dado isoladamente, não seja relevante e representativo, visto que uma classe restrita de categoria de palavras poderia ter pouco impacto na formação do léxico ortográfico de forma que interfira na velocidade de leitura.

A educação e o lazer estão relacionados e são fatores importantes no mundo atual. Cada vez mais se articulam no cotidiano dos indivíduos e por essa razão, parece necessário que os educadores e gestores tomem consciência desse fenômeno. O indivíduo, ao participar de atividades de lazer, desenvolve-se tanto individual como socialmente, o que é indispensável para garantir o seu bem-estar e uma participação mais ativa no desenvolvimento de necessidades e aspirações individuais, familiares, culturais e comunitárias (Vignadelli, Ronque, Bueno, Dib, & Serassuelo Junior, 2018).

A criança e o adolescente têm direito às atividades de lazer, lúdicas, à informação e à cultura, de acordo com seu nível de desenvolvimento. Nesse sentido, a prática do turismo insere-se como uma atividade capaz de proporcionar informação, cultura, lazer e diversão

para as crianças, além de uma proposta de aprendizado cultural por meio da educação nos níveis formal e não formal (Oliveira et al., 2016). A cultura e o acesso às novas informações obtiveram relação direta com o melhor desempenho leitor dos participantes da pesquisa. O viajar e a percepção da paisagem fazem parte do próprio desenvolvimento dos sentidos na infância. A prática do turismo pode propiciar independência às crianças turistas, como também momentos de cumplicidade e descontração com seus pais, bem como permitirá o desenvolvimento pessoal, a percepção de novas paisagens e aprendizados ao público infantil (Kushano, 2013).

Quando há um envolvimento parental no lazer, observa-se maior autorregulação acadêmica que é preditora do desempenho acadêmico (Chung et al., 2019). Além disso, pais que se envolvem no aprendizado dos adolescentes também tendem a se engajar em atividades de lazer com eles (Chung et al., 2019).

Da mesma forma, acredita-se que atividades programadas fora do horário das aulas também contribuem para a ampliação do conhecimento de mundo. Assim, nos resultados encontrados foi possível observar que aqueles que afirmaram ter realizado viagem para cidade diferente nos últimos 12 meses, obtiveram melhor fluência leitora em relação aos que relataram não ter realizado viagem. Para a compreensão leitora, os adolescentes que vão ao centro da cidade, fazem passeios relacionados ao lazer e frequentam aula de inglês tiveram um melhor desempenho.

Em relação à presença de jornais e revistas impressas, observa-se que o jornalismo impresso tem perdido espaço em nosso cotidiano notoriamente. Durante a pesquisa, foi observado que aqueles que afirmavam não ter jornais impressos em casa apresentavam melhor padrão de leitura. Tal fato é explicado pela diminuição da circulação de impressos como forma de transmitir notícias frente à globalização em que estamos inseridos. A evolução do jornalismo *online* juntamente com a integração das mídias sociais possibilitou que as pessoas participassem ativamente e tivessem acesso livre e rápido ao que é notícia do mundo todo (Canavilhas, 2011).

Dessa forma, ainda que as crianças e adolescentes não estejam lendo jornais e revistas impressos, podem estar mais envolvidos em leituras *online*, o que justifica os resultados obtidos no tocante à ausência de jornais e revistas, mas reforça que os outros meios de comunicação usados atualmente também podem estimular o potencial de fluência leitora dos indivíduos.

A presença de livros diversos no ambiente familiar dos participantes mostrou-se relevante para o desempenho em leitura, pois permite ao adolescente o contato com um número maior de palavras, conseqüentemente tende a ter uma melhor fluência e compreensão de leitura, do que os que não possuem esse contato com um vocabulário mais abrangente (Oliveira et al., 2016).

Um estudo que comparou o investimento em material de leitura entre um grupo de bons leitores e outro com dificuldades na compreensão leitora, apontou que os pais dos estudantes do primeiro grupo investem mais em material de leitura (Sousa & Hübner, 2017).

Apesar de as enciclopédias não serem presentes em nosso cotidiano atual, elas representam um papel importante enquanto estimuladoras de habilidades leitoras. Considera-se que podem proporcionar um aumento expansivo do vocabulário da criança e podem ser capazes de ensinar fatos e curiosidades ainda não exploradas pelo leitor (Sousa & Hübner, 2017).

Alguns estudos têm como ponto de partida que a escola é uma extensão da casa do adolescente, podemos dizer que essa deve fortalecer o vínculo adolescente-família, o que favorecerá o processo educativo e a formação dos indivíduos. O trabalho da família juntamente à escola torna-se importante para que ambos falem a mesma linguagem, auxiliando na aprendizagem da criança (Coelho & Dell'Aglio, 2018).

Acredita-se que isso seja pertinente quando se trata de crianças, mudando o cenário quando se trata de adolescentes, pois no presente estudo, observa-se que os adolescentes cujos pais os auxiliam em tarefas escolares, trabalhos, deveres de casa e que verificam os cadernos, apresentam pior desempenho em compreensão de leitura. Pode-se supor que nessa fase os pais esperam maior autonomia dos filhos em relação às atividades escolares. Assim sendo, realizam o acompanhamento dos adolescentes apenas quando estes já apresentam dificuldade prévia, o que leva a concluir que os participantes da amostra que são acompanhados, já são indivíduos que naturalmente possuem maior dificuldade escolar. Uma outra explicação é que nas culturas ocidentais os adolescentes, por serem mais autônomos, podem responder negativamente a qualquer envolvimento parental que eles considerarem intrusivos, ao passo que é percebido por crianças e adolescentes orientais como sinal de amor (Wang & Cai, 2017).

A família e o contexto social são influências para o adolescente em relação ao desenvolvimento emocional, social e para aprendizagem (Martins et al., 2014). A forma de cuidado parental (se dão suporte, cuidam, são afetuosos e responsivos) impacta no desempenho acadêmico dos adolescentes (Chung et al., 2019). Como já esperado, adolescentes que se reúnem e dialogam sobre temas diversos com a família atingiram os melhores resultados em compreensão de leitura (Chung et al., 2019; Oliveira et al., 2016). Tal resultado indica que os adolescentes que possuem um vínculo forte com a família tendem a apresentar melhores resultados em compreensão de leitura.

No domínio compreendido por família e escola, aqueles que tiveram melhor desempenho na fluência

leitora afirmaram não possuir rotina para dormir. Entretanto, sabemos que o sono é um componente integral do desenvolvimento saudável na primeira infância, afetando múltiplos resultados de desenvolvimento (Mindell, Leichman, DuMond, & Sadeh, 2017) e, apesar de se relacionar com melhor desempenho leitor, podemos citar que a resposta pode se mostrar inconsistente devido à introversão presente no adolescente, capaz de fazê-lo omitir informações de sua rotina e regras buscando aprovação de seus semelhantes. Afinal, sabemos que o estabelecimento de rotinas se mostra benéfico para o funcionamento familiar em geral.

No tocante à televisão, os participantes que obtiveram melhores resultados em sua leitura, afirmaram que em casa, não possuem uma rotina estabelecida para assistir à televisão. O uso da televisão por tempo indeterminado priva o indivíduo de experiências reais e de socialização, sendo assim, o seu tempo de uso ser limitado acarreta benefícios para o desenvolvimento infantil. Supõe-se que, atualmente, os adolescentes dedicam pouco tempo à leitura, em contrapartida apresentam elevado tempo de uso da televisão (Schaan et al., 2019). O questionário não investiga o tempo de exposição à televisão, mas vemos a importância de que seja estabelecido um tempo para uso de eletrônicos e que o tempo de atividades que estimulem aspectos sociais e habilidades leitoras sejam mantidos.

Em relação à compreensão leitora, de maneira geral os adolescentes que não possuem rotina, segundo eles mesmos, apresentaram melhor desempenho na compreensão leitora. A literatura apresenta resultados contrastantes, em que indivíduos orientados com rotina tendem a conquistar melhor resultado (Monteiro & Santos, 2013). Sobre o resultado encontrado, vale destacar que a autopercepção dos adolescentes pode diferir da percepção das suas famílias, o que pode justificar um resultado inverso nessa e em outras categorias.

Na categoria de microsistemas, foi analisada a presença familiar em contextos rotineiros. Sabe-se que as práticas parentais positivas, como a realização de atividades conjuntas, influenciam o desenvolvimento como um todo (Chung et al., 2019; Oliveira et al., 2016). O resultado atual corrobora tais dados já descritos na literatura, visto que, os participantes que afirmaram desfrutar da presença dos pais e familiares durante o jantar, foram aqueles que apresentaram resultados satisfatórios na avaliação da fluência leitora. Para exemplificação de tal resultado, podemos citar um estudo longitudinal que utilizou dados do *UK Millennium Cohort Study*, no qual mostrou que a parentalidade positiva diminuiu o impacto negativo da pobreza e contribuiu para o melhor aproveitamento escolar das crianças (Malhi et al., 2018).

Assim, é importante destacar que o presente estudo apresenta resultados aplicáveis à população estudada e

apresenta limitações, como o número de participantes, o fato de o questionário ser autorreferido e promover certa inconsistência nas respostas. Além disso, por se tratar de estudo transversal não é possível estabelecer relação de causalidade. Em pesquisas futuras, sugere-se a ampliação da amostra com indivíduos de diferentes níveis socioeconômicos, bem como a aplicação do questionário RAF direcionado aos familiares, com a participação dos adolescentes. Como os adolescentes que se sentem mais próximos dos pais são mais abertos a influências parentais (Wang & Cai, 2017), pode ser interessante investigar como é a relação entre o adolescente e seus pais.

Além disso, foi observada a necessidade de atualização do questionário RAF, uma vez que cita recursos pouco utilizados atualmente, como enciclopédias, viagens de trem e jornais impressos, e não aborda recursos atuais do ambiente familiar, como o acesso ao *smartphone*, tempo de uso de jogos eletrônicos, mídia virtual, dentre outros.

Os resultados encontrados na presente pesquisa evidenciam as relações encontradas em três domínios do RAF, sendo eles o de processos proximais, de estabilidade ambiental e de microsistemas com a leitura dos participantes.

Dessa forma, pode-se concluir que os adolescentes que possuíam recursos que promovem processos proximais têm um melhor desempenho em fluência e compreensão de leitura. A categoria de atividades previsíveis, que sinalizam estabilidade na vida familiar mostrou um resultado inverso do esperado, podendo se justificar pela forma de aplicação do protocolo. Em relação às práticas parentais, o apoio e suporte do ambiente familiar podem contribuir para um melhor desempenho de leitura.

Outro aspecto que foi possível observar é que os hábitos e costumes das famílias se refletem diretamente no comportamento escolar – em especial no desempenho leitor – das crianças e adolescentes participantes. Os efeitos positivos da interação com pais e presença de alguns recursos familiares, se mostram benéficos quando associados ao desempenho escolar (Fantuzzo et al., 2013; Pereira et al., 2015).

Nesse sentido, é necessário que os laços entre escola e família sejam mais reforçados. É importante que esse tema seja discutido e elaboradas estratégias, no nível escolar e também no âmbito das políticas públicas, que invistam mais em parcerias que promovam letramento funcional para famílias, a fim de conscientizá-las sobre sua grande influência no desempenho escolar, que potencializem o desempenho escolar do adolescente, ampliem os recursos ambientais favoráveis ao aprendizado e fortaleçam a relação entre a família e a escola, de forma que sejam parceiras e estimuladoras do aprendizado do adolescente.

REFERÊNCIAS

- Álvarez-Cañizo, M.; Suárez-Coalla, P.; Cuetos, F. (2015). The role of reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in psychology*, 6, 1810. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01810>
- Baptista, M. N. (2005). Desenvolvimento do Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF): estudos psicométricos preliminares. *PsicoUSF*, 10(1), 11-19.
- Canavilhas, J. (2011). El nuevo ecosistema mediático. *Revista Científica em el Ámbito de la Comunicación Aplicada*, 1(1), 13-24.
- Catts, H. W.; Adolf, S. M.; Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49 (2), 278-293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023))
- Cerisola, A. (2019). El poder del juego: el rol del pediatra para promover el desarrollo en niños pequeños. *Arch. Pediatr*, 90(1), 25-28. doi: //dx.doi.org/10.31134/ap.90.1.5
- Chung, G.; Phillips, J.; Jensen, T. M.; Lanier, P. (2019). Parental involvement and adolescents' academic achievement: latent profiles of mother and father warmth as a moderating influence. *Family Process*, x, 1-17. <https://doi.org/10.1111/famp.12450>
- Coelho, C. C. A.; Dell'Aglio, D. D. (2018). Engajamento escolar: Efeito do suporte dos pais, professores e pares na adolescência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 621-629. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018038539>
- Esmaeeli, Z.; Kyle, F. E.; Lundetræ, K. (2019). Contribution of family risk, emergent literacy and environmental protective factors in children's reading difficulties at the end of second-grade. *Reading and Writing*, 32, 2375–2399. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09948-5>
- Fantuzzo, J.; Gadsen, V.; Li, F.; Sproul, F.; McDermott, P.; Hightower, D.; Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire Early Childhood. *Research Quarterly*, 28(4), 734-742. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.001>
- Gentilini, L. K. S.; Andrade, M. E. P.; Basso, F. P.; Salles, J. F.; Martins-Reis, V. O.; Alves, L. M. (2020). Development of an instrument for collective assessment of fluency and comprehension of reading in elementary school students II. *CoDas*, 32(2), e20190015. <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/20192019015>
- Hardaway, C. R.; Sterrett-Hong, E. M.; Genna N. M.; Cornelius, M. D. (2020). The role of cognitive stimulation in the home and maternal responses to low grades in low-income African American. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, pp. 1043–1056. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01217-x>
- Healey, A.; Mendelsohn A.; Council on Early Childhood; Sells, J. M.; Donoghue, E.; Earls, M.; Hashikawa, A.; McFadden, T.; Peacock, G.; Scholer, S.; Takagishi, J.; Vanderbilt, D.; Williams, P.G. (2019). Selecting Appropriate Toys for Young Children in the Digital Era. *Pediatrics* 143(1), e20183348.

<https://doi.org/10.1542/peds.2018-3348>

- Hoover, W. A.; Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. doi.org/10.1007/BF00401799
- Kim, Y. S. G. (2020). Toward integrative reading science: the direct and indirect effects model of reading. *Journal of Learning Disabilities*. <https://doi.org/10.1177/0022219420908239>
- Kushano, E. S. (2013). Turismo infantil: uma proposta conceitual. *Turismo e Sociedade*, 6(1), 124-46.
- Malhi, P.; Menon, J.; Bharti, B.; Sidhu, M. (2018). Cognitive Development of Toddlers: Does Parental Stimulation Matter? *The Indian Journal of Pediatrics*, 85(7), 498-503. <https://doi.org/10.1007/s12098-018-2613-4>
- Martins, M. A.; Capellini, S. A. (2019). Relation between oral reading fluency and reading comprehension. *CoDAS*, 31(1), e20170244. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018244>
- Martins, R. P.; Nunes, S. A. N.; Faraco, A. M. X.; Manfro, E. C.; Vieira, M. L.; Rubin, K. H. (2014). Práticas parentais: associações com desempenho escolar e habilidades sociais. *Psicol. Argum*, 32(78), 89-100.
- Marturano, E. M. (2006) O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 498-506.
- Mindell, J. A.; Leichman, E. S.; DuMond, C.; Sadeh, A. (2017). Sleep and social-emotional development in infants and toddlers. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology*, 46(2), 236-246. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1188701>
- Monteiro, R. M.; dos Santos, A. A. A. (2013). Recursos familiares e desempenho de crianças em compreensão de leitura. *Psico*, 44(2), 13.
- Oliveira, A. G.; Conceição, M. C. P.; Figueiredo, M. R.; Campos, J. L. M.; Santos, J. N.; Martins-Reis, V. O. (2016). Association between the performance in reading of words and the availability of home environment resources. *Audiology - Communication Research*, 21, e1680. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2016-1680>
- Sampaio, J. O.; David, A. C.; Castellani Filho, L.; Húngaro, E. M. (2017). A prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da psicologia histórico cultural. *Movimento*, 23(4), 1447-1458. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.72972>
- Schaan, C. W.; Cureau, F. V.; Sbaraini, M.; Sparrenberger, K.; Kohl III, H. W.; Schaan, B. D. (2019). Prevalence of excessive screen time and TV view in g among Brazilian adolescents: a systematic review and meta-analysis, *Jornal de Pediatria*, 95(2), 155-165. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2018.04.011>
- Sarriera, J. C.; Tatim, D. C.; Coelho, R. P. S.; Bücker, J. (2007). The free time usage by teenagers of lower-class populations. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 361-367.
- Sousa, L. B.; Hübner, L. C. (2017). A relação entre desempenho em compreensão leitora e fatores socioeconômicos em escolas públicas do sul do Brasil. *Fórum Linguístico* 14(2), 2044-2060. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n2p2044>
- Pereira, S.; Santos, J. N.; Nunes, M. A.; Oliveira, M. G.; Santos, T. S.; Martins-Reis, V. O. (2015). Health and education: a partnership required for school success. *CoDAS*, 27(1), 58-64. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20152014053>
- Viana, F. L.; Cadime, I.; Santos, S.; Brandão, S.; Ribeiro, I. (2017). O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), e227172. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227172>
- Vignadelli, L. Z.; Ronque, E. R. V.; Bueno, M. R. O.; Dib, L. R. P.; Serassuelo Junior, H. (2018). Motives for sports practice in young soccer and volleyball athletes. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 20(6), 585-597. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5007/1980-0037.2018v20n6p585>
- Wang, H.; Cai, T. (2017). Parental involvement, adolescents' self-determined learning and academic achievement in Urban China. *International Journal of Psychology*, 52(1), 58-66. <https://dx.doi.org/10.1002/ijop.12188>

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pela disponibilização de materiais científicos, constituindo-se como importante fonte de acesso à informação, que foi utilizada na construção deste estudo.

Recebido em: 16 de dezembro de 2019

Aprovado em: 30 de novembro de 2020