

PROFICIÊNCIA DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO E A URGÊNCIA DE SUA AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO: COMO A FAMÍLIA CONTRIBUI?

DOMINIO LECTOR EN EDUCACIÓN PRIMARIA, LA URGENCIA DE SU EVALUACIÓN Y MONITOREO ¿CUÁNTO APORTA LA FAMILIA?

READING DOMAIN IN PRIMARY EDUCATION, THE URGENCY OF ITS EVALUATION AND MONITORING: WHAT IS THE FAMILY'S CONTRIBUTION?



Elizabeth ZEPEDA VARAS¹
e-mail: elizabeth.zepeda@uda.cl



Diana FLORES-NOYA²
e-mail: diana.flores@uda.cl



Margarita ARAVENA-GAETE³
e-mail: marg.aravena@uandresbello.edu

Como referenciar este artigo:

ZEPEDA VARAS, E.; FLORES-NOYA, D.; ARAVENA-GAETE, M. Proficiência de leitura no ensino básico e a urgência de sua avaliação e acompanhamento: Como a família contribui? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023035, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.15848>



| **Apresentado em:** 12/11/2021
| **Revisões requeridas em:** 24/01/2023
| **Aprovado em:** 03/02/2023
| **Publicado em:** 30/05/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade de Atacama (UDA), Copiapó – Chile. Professora Instrutora vinculada à Faculdade de Humanidades e Educação. Doutorado em Educação.

² Universidade de Atacama (UDA), Copiapó – Chile. Professor Assistente. Mestre em Gestão e Planejamento Educacional.

³ Universidade Andres Bello (UNAB), Santiago – Chile. Professora Associada Adjunta. Doutorado em Planejamento e Inovação Educacional.

RESUMO: Com base na literatura revisada, detecta-se a carência de estudos sobre o domínio da leitura no contexto regional do norte do Chile, por isso considerou-se necessário estudar os padrões de leitura e a contribuição das famílias no nível primário de ensino. De acordo com isso, buscou-se estabelecer a relação entre variáveis que determinassem como se relacionam os estilos parentais e as práticas familiares associadas à leitura e ao domínio da leitura das crianças. O estudo foi colocado sob o paradigma quantitativo. Para as informações, foi realizada análise descritiva, correlação de Pearson e análise de regressão linear simples dos dados coletados na pesquisa de Canivilo e colaboradores (2018), na qual foram aplicados um levantamento sociodemográfico, o teste do domínio de leitura da Fundação Arauco e o Questionário de Estilos e Dimensões Parentais. Os resultados mostram correlação entre qualidade de leitura, velocidade de leitura e estilo parental, além de práticas familiares que favorecem a habilidade de leitura. A partir da discussão, é visível que o estilo parental autoritário e algumas práticas familiares de leitura predizem a velocidade e a qualidade de leitura da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Velocidade de leitura. Qualidade de leitura. Proficiência em leitura. Estilo parental. Família.

RESUMEN: *A partir de la Literatura revisada, se detecta la inexistencia de estudios sobre dominio lector en el contexto regional del Norte de Chile, por lo que se consideró necesario estudiar las pautas de lectura y el aporte que realizan las familias en el nivel primario de educación. De acuerdo con esto, se buscó establecer la relación entre variables que permitieran determinar cómo se relacionan los estilos parentales y prácticas familiares asociadas a la lectura y el dominio lector de los hijos(as). El estudio se situó bajo el paradigma cuantitativo. Para la información, se realizó un análisis descriptivo, correlación de Pearson y Análisis de regresión lineal simple de la data recogida en el trabajo de investigación de Canivilo et al. (2018) en el cual se aplicó una encuesta sociodemográfica, la prueba de dominio lector de la Fundación Arauco y el Parenting Styles and Dimensions Questionnaire. Los resultados muestran una correlación entre la calidad lectora, velocidad lectora y el estilo parental, además de prácticas familiares que favorecen la habilidad lectora. A partir de la discusión, es visible que el estilo parental autoritario y algunas prácticas familiares de lectura predicen la velocidad y calidad lectora del hijo(a).*

PALABRAS CLAVE: *Velocidad lectora. Calidad lectora. Dominio lector. Estilo parental. Familia.*

ABSTRACT: *Based on the reviewed literature, it has been established the non-existence of studies about reading proficiency in the regional context of the North of Chile. So it was considered necessary to study the reading guidelines and the contribution made by families at the primary level of education. According to this, it was sought to establish the relationship between variables that would allow determining how parenting styles and family practices associated with reading and the children's reading domain are related. The study was placed under the quantitative paradigm. For the information, a descriptive analysis, Pearson correlation and simple linear regression analysis of the data collected in the research work by Canivilo et al. (2018). So, a sociodemographic survey, the reader proficiency test, was applied from the Arauco Foundation and the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire. The results showed a correlation between reading quality, reading speed and parenting style, in addition to family practices that favor reading ability. From the discussion, it was visible that the authoritarian parenting style and some family reading practices predict the speed and reading quality of the child.*

KEYWORDS: *Reading speed. Reading quality. Reading domain. Parental style. Family.*

Introdução

A leitura é uma competência que está na base de qualquer aprendizagem e constitui um dos pilares fundamentais do currículo, uma vez que é considerada uma das mais importantes e indiscutíveis aprendizagens proporcionadas pela escolarização (CASSANY; LUNA; SANZ, 2003). Nesse sentido, o domínio da leitura adquire relevância, pois um aluno que não tenha desenvolvido essa aprendizagem nos primeiros níveis e não tenha adquirido a consciência fonológica (CF) no primeiro ano do ensino fundamental, poderia ser localizado no curto prazo de sua formação no segmento de analfabetos funcionais. De acordo com os resultados do Programa de Avaliação Internacional de Competências de Adultos (CHILE, 2016), 53% da população entre 15 e 65 anos não entendem o que leem e apenas 15% conseguem fazer inferências sobre o que leem. A avaliação e o monitoramento constante do domínio da leitura e do trabalho com as famílias podem ser a resposta para a modificação desses resultados alarmantes.

Muitas vezes, a família é pensada como uma comunidade educativa que molda as pessoas ao longo da vida. Os estilos parentais precoces, por exemplo, influenciam o desempenho acadêmico. Descobriu-se que o envolvimento dos pais na leitura de seus filhos está positivamente relacionado a um estilo parental autoritário ou democrático. A leitura em família compartilhada com as crianças também é conhecida por beneficiar o desenvolvimento da linguagem (CLINE; EDWARDS, 2013) e a leitura. No entanto, sabe-se, ao menos, quais características e dinâmicas familiares se relacionam com o desenvolvimento da leitura em crianças (LEVY; HALL; PREECE, 2018). Por outro lado, programas de intervenção familiar, voltados para a promoção do desenvolvimento da leitura em crianças, nem sempre têm obtido o efeito esperado (JUSTICE; LOGAN; DAMSCHRODER, 2015).

Cassany (2008) propõe três concepções de compreensão leitora. A primeira refere-se à concepção linguística, na qual o sentido se encontra no texto, e a finalidade do leitor independe das condições de leitura. Ler é apenas procurar o valor semântico das palavras para relacioná-las com as palavras de um parágrafo.

A segunda concepção é a psicolinguística, que é diferente da anterior e afirma que a leitura é uma atividade cognitiva, é decodificar, inferir e compreender um texto, na qual o leitor deve adquirir códigos para aplicar estratégias.

Como terceira concepção, tem-se a sociocultural, que enfatiza outros aspectos como a origem social, ou seja, a leitura está dentro das práticas sociais de uma comunidade; além disso,

descreve o texto como um veículo social e político, conferindo um poder às pessoas que desenvolvem a leitura.

Pelo exposto, a ação de ler não envolve apenas um processo psicológico, mas também influencia os fatores linguísticos de um texto. Ademais, principalmente, a leitura é um ato cultural inserido em uma comunidade que possui uma determinada história e determinadas práticas, portanto, aprender a ler implica reconhecer essas práticas e torná-las funcionais no momento da leitura, como afirmam alguns autores, tal qual Bourdieu (2005).

O contexto sociocultural e as situações de leitura em que o leitor se encontra determinam como se dá a construção do sentido (ORELLANA, 2018). Esse autor ressalta que a experiência e o conhecimento contribuem para o significado e, portanto, esse uso do conhecimento será necessário para as gerações futuras.

Outros estudos realizados na Colômbia descrevem que quase 93% das dificuldades de leitura dos alunos se devem à má metodologia de preparação dos professores (FANDIÑO, *et al.*, 2016). Assim, a formação docente também influencia no domínio da leitura, anulada para outros estudos (SANTANA; CAPELLINI; GERMANO, 2022), implementada no Brasil em tempos de pandemia, o que mostra um baixo nível de aprendizagem no desenvolvimento de habilidades de leitura preditiva em alunos de 1º e 2º ano do ensino fundamental. Em síntese, são muitas as dificuldades na aprendizagem da leitura, além do contexto sociocultural e das variáveis familiares essenciais na aquisição da leitura e da escrita.

Petit (2009) ressalta que a leitura é social, pois promovendo o gosto por ela, é necessário ter a participação da sociedade. A autora também dá especial importância à família, uma vez que, dentro dessa célula básica, a transmissão da leitura é muito mais frequente e próxima.

Isso posto, são muitos os fatores que influenciam o gosto pela leitura dos alunos. Não só o contexto familiar afeta a formação do hábito de leitura, mas também as características dos discentes, das escolas, dos sistemas educacionais, os materiais de leitura, as estratégias de leitura, entre outros.

Bourdieu (2012) aponta em seu livro *O Sentido Social do Gosto* que o lugar de aprender a ler é a escola, que é um dos espaços mais significativos onde se aprende a decodificar e a saber ler. Portanto, este deve ser um dos primeiros espaços a potencializar a prática da leitura, por meio de estratégias que sejam aplicadas tanto em sala de aula quanto em outros espaços que estão dentro da escola, uma vez que essa prática tem sido historicamente promovida. É nesse contexto, ainda, que essa prática cultural é transmitida diretamente ao aluno, sendo este exemplo uma grande oportunidade que deve ser aproveitada por diretores e professores.

Por fim, tanto a escola quanto a família são destacadas por Bourdieu (2012) e Petit (2009), no sentido de que essas são as propriedades mais próximas e importantes que frequentemente potencializam a prática da leitura. Isto posto, a escola e a família devem estar unidas com o objetivo de sincronizar as atividades que desenvolvem para cumprir essa tarefa.

Por outro lado, Ferreiro (2018, p. 14, tradução nossa) argumenta que:

Na polifonia do processo de aprendizagem escolar, as crianças não são protagonistas, não têm voz na história desse processo. As vozes são as que conduzem o processo. A voz mais próxima é a do professor, que responde a outras vozes mais distantes que não têm corporeidade: planos e programas, metas educacionais, objetivos de aprendizagem, métodos. Desenhos de planos, programas, metas educacionais raramente são formuladas levando em conta o ponto de vista dos alunos, mesmo que os interesses de crianças ou jovens sejam mencionados. Buscam-se resultados e o melhor método ou procedimento é aquele que autoriza resultados avaliáveis no menor tempo possível.

O adultocentrismo predominante nas escolas e nas famílias poderia ser um dos fatores fortemente incidentes em que as crianças constroem conhecimento. Logo, essa visão de Ferreiro é relevante, uma vez que o processo de aquisição de leitores críticos estaria sendo dificultado. Se houvesse maiores oportunidades de ouvir e interpretar, por exemplo, o que novos leitores e escritores estão comunicando, compreenderíamos principalmente as mudanças urgentes nos processos de leitura e escrita, nas metodologias e na didática.

Embora seja verdade, Ferreiro (2018) aponta que a voz do professor, que não é menor que as vozes das famílias, é relevante; assim, é nesse sentido que a família deve fazer parte do processo de leitura, como agente ativo.

Portanto, é necessário avançar na melhor compreensão de quais características familiares podem afetar o domínio da leitura das crianças. Este estudo, então, analisa o papel da família no desenvolvimento da proficiência em leitura em crianças. O objetivo deste artigo foi verificar como os estilos parentais e as práticas familiares relacionadas à leitura se relacionam com o domínio da leitura das crianças. Especificamente, buscou-se (a) caracterizar as práticas familiares relacionadas à leitura; (b) determinar a relação entre os estilos parentais e o domínio da leitura; (c) estabelecer a relação entre as práticas familiares de leitura e o domínio da leitura das crianças; (d) determinar como o domínio da leitura se relaciona com as variáveis sociodemográficas familiares; e (e) propor um modelo preditivo do domínio da leitura, a partir de variáveis sociofamiliares.

Domínio do leitor

A leitura é o ponto de partida de todos os estudos após a aquisição do alfabeto. Deste conjunto de letras emana tudo o que queremos comunicar, compreender, analisar, interpretar e avaliar. A leitura é um processo metacognitivo de decodificação de signos, que envolve um processo de interação do leitor com a mensagem escrita em contextos altamente significativos (ABU SHIHAB, 2011). A habilidade cognitiva é o que permite ao leitor interagir com o texto, enquanto a competência linguística refere-se aos aspectos semânticos e sintáticos. Esses dois elementos estão intimamente relacionados no processo de compreensão, pois, ao longo da leitura de um texto, o leitor vai constituindo e reconstituindo o sentido e acomodando continuamente as informações recebidas.

A leitura é, ainda, um processo complexo e para a aquisição do código linguístico oral e escrito. Para a concretização dessa, é preciso habilidades semânticas, fonológicas, sintáticas e gramaticais, visuais, de compreensão e outras envolvidas no processo de leitura (FOORMAN *et al.*, 2015). Se essas habilidades não são desenvolvidas, o processo leitura-escrita torna-se um ato mecânico e segmentado e esse causal é um dos mais significativos nos baixos níveis de proficiência em leitura alcançados. Portanto, a função do professor é promover atividades que favoreçam a mobilização, o avanço de quem aprende de um nível para o outro, tudo dentro de uma estratégia pedagógica significativa e respeitando os “tempos” de cada pessoa. Nesse sentido, o ensino da leitura não é um processo que possa ser desenvolvido de forma homogênea; os níveis de aquisição do alfabeto estão relacionados à diversidade natural das salas de aula, nível de maturidade, idade cronológica, ambiente da sala de aula, recursos de aprendizagem, entre outros fatores.

A escrita que se desenvolve juntamente com o processo de leitura postula outras visões, que não a escola, concebida como única instância formativa desse processo. Ferreiro (1997, p, 17) diz que quando uma criança escreve, por acreditar que determinado conjunto de palavras pode ou deve ser escrito, ela está nos oferecendo um documento muito valioso que precisa ser interpretado para ser valorizado. Esses escritos infantis têm sido considerados cavalheirescamente, como rabiscos, “brincadeira pura”, resultado de fazer “como se” soubesse escrever. Aprender a lê-los, ou seja, a interpretá-los – é um aprendizado longo que impetra uma atitude teórica definida. Se pensarmos que a criança só aprende quando é submetida a um ensino sistemático e que sua ignorância é garantida até que ela receba tal ensinamento, não podemos ver nada. Se, por outro lado, pensarmos que as crianças são seres que elas ignoram, que devem

pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que elas possam saber, mesmo que não tenham recebido autorização institucional para isso.

Professores e famílias devem aprender juntos a ler e interpretar o que as crianças expressam. “O domínio da leitura corresponde ao nível de competência leitora que os alunos atingem, com base na qualidade e velocidade de leitura” (MARCHANT; LUCHINI; CUADRADO, 2010, p. 15, tradução nossa). A mensuração da proficiência em leitura permite identificar a competência leitora nos primeiros níveis. Se esse acompanhamento não for realizado, professores, alunos e famílias não saberão dessas informações relevantes e sem elas não é possível modificar os processos. O domínio da leitura torna-se evidente a partir do momento em que os escolares iniciam seu processo de leitura e se verifica a apropriação do CF na comunicação oral, com cada fonema do alfabeto.

Observou-se que crianças pré-leitoras que identificam e isolam fonemas apresentam melhor base cognitiva para associar sons com seus grafemas correspondentes (WAGNER; TORGERSON, 1987). A CF considera o desenvolvimento da consciência fonêmica. As habilidades mais importantes que as identificam são as de segmentar uma palavra, ou seja, dividi-la em seus sons individuais, e a capacidade de misturar é conformar uma palavra após ouvir suas letras individualmente. O desenvolvimento das habilidades fonêmicas e fonéticas é tão relevante no processo de CF que permite demonstrar os níveis de domínio de leitura dos escolares em sua qualidade de leitura.

Portanto, a avaliação da proficiência em leitura nos primeiros anos do ensino fundamental deve tornar-se um *habitus* do trabalho docente. Nas ações técnico-pedagógicas, não se instala a prática reflexiva, no que se refere à importância de monitorar a evolução do domínio leitura, mensurado com instrumentos validados, e fornecer informações relevantes para ações precoces quanto aos níveis de leitura dos escolares.

A família e o domínio leitor

A família tem um papel importante no desenvolvimento da leitura infantil, como indicado acima. Contudo, pouco se sabe sobre que tipo de práticas de leitura os pais instalam em casa com seus filhos (LEVY; HALL; PREECE, 2018). Um dos hábitos familiares que impacta positivamente a leitura infantil é a leitura compartilhada (CLINE; EDWARDS, 2013). Esse hábito poderia, inclusive, promover o desenvolvimento da linguagem e da compreensão de leitura em crianças de famílias socialmente desfavorecidas (LEVY; HALL; PREECE, 2018).

No entanto, não basta instalar uma frequência de leitura, mas sim o progresso no domínio da leitura da criança, que dependerá de os pais falarem e fazerem com que ela reflita sobre o que leu (MOL *et al.*, 2008).

É necessário complementar o exposto com uma descrição das ações que os pais realizam com seus filhos em relação à leitura, por exemplo, do material escrito disponível e utilizado em casa. Já em 1982, Heath associou o desenvolvimento da linguagem infantil à disponibilidade de livros e outros materiais escritos em casa e ao hábito de ler histórias para dormir. Atualmente, a abordagem de crianças baseada na leitura em meios digitais parece ser outro importante meio de alfabetização.

A socialização das crianças por meio dos pais tem sido identificada como fator de risco ou proteção, desenvolvimento e aquisição de habilidades. Nesse processo, o estilo parental é um padrão que os pais usam para controlar e socializar seus filhos. “Envolve os conhecimentos, atitudes e crenças que os pais assumem em relação à saúde, à nutrição, à importância dos ambientes físicos e sociais e às oportunidades de aprendizagem de seus filhos em casa” (JORGE; GONZÁLEZ, 2017, p. 41, tradução nossa). Segundo Baumrind (1991), três estilos parentais podem ser encontrados: (a) autoritário, onde a parentalidade é exercida com base em regras rígidas que a criança deve obedecer, caso contrário, castiga-se com base na punição. Além disso, os pais tomam decisões exercendo controle sobre os filhos e são pouco afetuosos; (b) democrático, em que os pais assumem uma relação mais democrática com seus filhos, os incluem na tomada de decisões e expressam afeto; (c) permissivo, onde os pais negligenciam e desvalorizam a disciplina e a autoridade, além de exercerem baixo controle sobre seus filhos.

Em relação às competências de alfabetização precoce e sua relação com os estilos parentais, verificou-se que o estilo autoritário se correlaciona negativamente com as habilidades cognitivas necessárias para o desenvolvimento da linguagem (SOMMER, 2010). Por outro lado, o estilo parental autoritário tem sido associado a maiores habilidades de leitura em crianças. Parece que a sensibilidade dos pais, bem como o grau de pressão e exigência que impõem aos seus filhos, seriam fatores relevantes que influenciam não só as habilidades linguísticas cognitivas dos alunos, mas também as habilidades sociais e sua capacidade de adaptação.

Por outro lado, o fator social, emocional e cultural influencia a personalidade de cada indivíduo. Estes seriam a maturidade emocional e social, que tem a ver com a confiança nos próprios recursos, o nível de autoestima e a capacidade de confiar e relacionar-se com os pares; e fatores socioeconômicos e culturais, que incluem o lar (pais, irmãos, parentes como modelos),

a comunidade (amigos, escola, professores e outros envolvidos no estímulo ao desenvolvimento da pessoa, bem como a população, cidade, país e região em que vive) e os meios econômicos e culturais disponíveis para a pessoa.

Alguns pais acreditam que as crianças, quando nascem, devem apenas comer e descansar, sem motivar suas vidas. Entretanto, a partir do momento em que estão neste mundo, devemos deixar a porta aberta para que os seres humanos realizem diversas atividades de aprendizagem que, posteriormente, serão significativas na vida de seus filhos, conversando e cantando, por exemplo. Isso ajudará a aumentar sua capacidade de atenção, e, mais tarde, ampliará o vocabulário das crianças em suas casas.

Diante do exposto, é importante ressaltar que, em um ambiente estimulante, as crianças têm maior chance de desenvolver todo o seu potencial. Na relação com os adultos, as crianças adquirem fluência expressando e organizando frases que utilizam diariamente nas conversas. Logo, suas habilidades linguísticas estão relacionadas ao contato com os pais, uma vez que ajudam seus filhos a desenvolver um vocabulário desde cedo que mais tarde lhes servirá para funcionar na vida adulta, com um léxico mais amplo.

Pais que falam com bebês desenvolverão melhores habilidades de linguagem, aprenderão a reconhecer palavras e construirão significados (BORRERO, 2008). Braslavsky (2008) refere-se à família e à creche como ambientes sociais nos quais a criança interage com esses agentes, o que gera um equilíbrio flexível, destacando o amplo conjunto de estratégias apropriadas para o professor tomar decisões. Da mesma forma, Savater (1997) destaca a família como uma das principais educadoras e formadoras de seus filhos. Assim, a experiência familiar facilita com que a criança aprenda seu ofício como indivíduo, pois na família as particularidades da vida são aprendidas de uma forma diferente de como a aprendizagem escolar se dá mais tarde: “O clima está superaquecido de afetividade” (p. 56, tradução nossa).

Metodologia

A pesquisa baseia-se em uma abordagem quantitativa, pois há uma “coleta de dados para testar hipóteses baseadas em medição numérica e análise estatística, a fim de estabelecer padrões comportamentais e testar teorias” (HERNÁNDEZ; FERNANDEZ; BAPTISTA, 2014, p. 4, tradução nossa). Por outro lado, tem cunho descritivo.

Participantes

Foram identificados os participantes com base nos dados extraídos da pesquisa de Canivilo *et al.* (2018), composta por 253 alunos e seus pais, vinculados a duas escolas primárias públicas no norte do Chile. Os alunos correspondem à segunda, terceira e quarta séries, de 7 a 10 anos de idade, sendo 59% do sexo masculino e 41% do sexo feminino. Em relação aos cuidadores, 13% dos que responderam aos questionários eram pais, 77% mães, 5% avós e 5% com outro tipo de relacionamento com a criança.

Instrumentos

Entrevista sociodemográfica: esta pesquisa mediu as variáveis que seguem: número de livros disponíveis em casa; horas que os pais leem para seus filhos; horas gastas conversando com seus filhos; autoavaliação da capacidade de leitura do pai (“apontar sua autopercepção de competência para ler, onde 1 é incapaz e 7 é muito capaz”); escolaridade dos cuidadores; número de irmãos; número de membros da família; e nível de renda.

Prova da Fundação Arauco (2004): este teste mede a proficiência em leitura dos alunos, considerando a qualidade e a velocidade de leitura. A qualidade da leitura oral considera níveis de desempenho que incluem as categorias: não leitura; leitura silábica; leitura palavra a palavra; leitura de unidades curtas de leitura; e leitura fluente. Sua implementação envolve solicitar aos alunos individualmente que leiam textos com diferentes níveis de dificuldade, os quais foram projetados para medir a qualidade da leitura. Já a velocidade de leitura envolve a contagem do número de palavras que o aluno lê por minuto.

Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) de Robinson *et al.* (1995): é uma escala tipo Likert com 62 itens que mede os estilos parentais descritos por Baumrind: autoritário, democrático e permissivo. As validações do instrumento (LARRAÍN; BASCUÑAN, 2008) apresentaram indicadores psicométricos adequados, obtendo consistência interna, medida pelo Alfa de Cronbach, de 0,88 na escala Autoritária, 0,78 na Escala Democrática e 0,67 na Escala Permissiva. Neste estudo, obteve-se um Ômega McDonald de 0,77 para a escala total, enquanto para a dimensão Autoritária foi de 0,858; Democrática 0,754; e Permissiva 0,540.

Resultados

Práticas familiares relacionadas à leitura

A maioria das famílias estudadas tem livros em casa, embora tendam a passar algumas horas por dia e por semana lendo para seus filhos, de 1 a 3 horas (64,2%). Uma das práticas mais frequentes é conversar com seus filhos – mais de 4 horas (50%). A Tabela 1 mostra a frequência de práticas familiares relacionadas à leitura.

Tabela 1 – Práticas familiares relacionadas à leitura

Variável	Frequência	%	% válido	
Número de livros em casa	< 10	61	24	24.1
	10 a 20	83	32.7	32.8
	21 a 30	45	17.7	17.8
	> 30	64	25.2	25.3
Horas por semana gastas lendo para seu filho	0	11	4.3	4.3
	1 a 3h	163	64.2	64.4
	4 a 6h	56	22	22.1
	7 a 10h	13	5.1	5.1
	Mais de 10h	10	3.9	4
Horas diárias gastas conversando com seu filho	1h	28	11	11.1
	2h	30	11.8	11.9
	3h	34	13.4	13.5
	4h	33	13	13.1
	Mais de 4h	128	50	50.4
Horas diárias gastas lendo textos	0h	9	3.5	3.6
	30 minutos	50	19.7	20
	1h	49	19.3	19.6
	2h	31	12.2	12.4
	3h	36	14.6	14.4
	4h	20	7.9	8
	Mais de 4h	58	21.7	22

Fonte: Elaboração própria baseada em tese de graduação (CANIVILO *et al.*, 2018)

Correlações entre estilos parentais, qualidade e velocidade de leitura

Foi encontrada correlação forte e significativa entre qualidade de leitura e velocidade de leitura (0,774). A análise específica mostra que a qualidade de leitura se correlaciona baixa e negativamente com o estilo parental autoritário (-0,231), enquanto a velocidade de leitura correlaciona-se fraca e negativamente com os estilos parentais democrático (-0,276) e permissivo (-0,144). Dados corroborados na Tabela 2:

Tabela 2 – Correlações entre estilos parentais, qualidade e velocidade de leitura

		1	2	3	4	5
Qualidade de leitura	Pearson	1	,774**	,048	-,231**	-,083
Velocidade de leitura	Pearson		1	,079	-,276**	-,144*
Democrático	Pearson			1	-,216**	,030
Autoritário	Pearson				1	,628**
Permissivo	Pearson					1

Nota: ** Sig. em 0.01, * Sig. em 0.05

Fonte: Elaboração própria baseada em tese de graduação (CANIVILO *et al.*, 2018)

Correlação entre qualidade de leitura, velocidade de leitura e práticas familiares relacionadas à leitura

Encontrou-se correlação significativa, fraca (0,012) e negativa (-0,124) entre a qualidade de leitura e as horas diárias que o cuidador passa conversando com seu filho. Além disso, a qualidade da leitura correlaciona-se fraca e positivamente (0,267) com a autoavaliação do responsável sobre sua capacidade de leitura e as horas que passa lendo diariamente (0,251); enquanto a velocidade de leitura correlacionou-se com a autopercepção do adulto responsável sobre sua capacidade de leitura e as horas diárias despendidas na leitura (ver Tabela 3).

Tabela 3 – Correlação entre qualidade de leitura, velocidade de leitura e práticas familiares relacionadas à leitura

		1	2	3	4	5	6	7
Qualidade de leitura	Pearson	1	,774**	,035	,012	-,124*	,267**	,251**
Velocidade de leitura	Pearson			,086	-,024	-,069	,272**	,237**
Número de livros em casa	Pearson				,171**	,028	,170**	,206**
Horas/uma semana que dedica à leitura para o filho	Pearson				1	,163**	,059	,205**
Horas/dia que você passa conversando com seu filho	Pearson						,139*	,276**
Autoavaliação da qualidade de leitura dos pais	Pearson						1	,273**
Horas que você dedica diariamente à leitura.	Pearson							1

Nota: ** Sig. em 0.01, * Sig. em 0.05

Fonte: Elaboração própria baseada em tese de graduação (CANIVILO *et al.*, 2018)

Correlação entre qualidade de leitura, velocidade de leitura e variáveis sociodemográficas

Verificou-se que a qualidade de leitura se correlaciona com a escolaridade da mãe e do pai (0,177), e com o número de irmãos e familiares (-0,149 e -0,175). A mesma situação é observada com a variável velocidade de leitura (0,185; 0,201; -,0208 e -0,182) (ver tabela 4).

Tabela 4 – Correlação entre qualidade de leitura, velocidade de leitura e variáveis sociodemográficas

		1	2	3	4	5	6	7
Escolaridade materna	Pearson	1	,406**	-,382**	-,121	,416**	,185**	,177**
Escolaridade paterna	Pearson		1	-,206**	-,202**	,264**	,201**	,177**
Número de Irmãos	Pearson			1	,465**	-,047	-,208**	-,149*
Número de membros	Pearson				1	,018	-,182**	-,175**
Nível de rendimento econômico	Pearson					1	,067	,073
Qualidade de leitura	Pearson						1	,774**
Velocidade de leitura	Pearson							1

Nota: ** Sig. em 0.01, * Sig. em 0.05

Fonte: Elaboração própria baseada em tese de graduação (CANIVILO *et al.*, 2018)

Preditores de variáveis familiares do domínio leitura

Os escores de qualidade de leitura foram submetidos à regressão linear por etapas sucessivas, considerando as variáveis para o estilo parental autoritário, sendo elas: horas que o pai ou mãe passa conversando diariamente com a criança; autopercepção do pai ou da mãe de sua qualidade de leitura; horas que o pai ou mãe dedica diariamente à leitura para seu filho; nível educacional dos pais; número de irmãos e familiares.

Foram encontrados quatro modelos. O primeiro modelo, a variável do estilo parental autoritário, explica 5% da variância da qualidade de leitura ($R^2 = .05$, $F = 8.02$, $p = .005$, IC [-1,15, -.200]), $\beta = -.221$). No modelo 2, as variáveis do estilo parental autoritário ($\beta = -.211$, $p < .007$, QI [-1,11, -.182]) e escolaridade da mãe ($\beta = .201$, $p = .010$, QI [.046, .330]) explicam 9% da variância da qualidade de leitura ($R^2 = .090$, $F = 7.58$, $p = .001$). No modelo três, as variáveis do estilo parental autoritário ($\beta = -.241$, $p = .002$, QI [-1,20, -.279]), escolaridade da mãe ($\beta = .216$, $p = .005$, QI [.062, .341]) e horas diárias despendidas conversando com a criança ($\beta = -.198$, $p = .011$, IC [-.029, -.039]), explicam 13% da variância da qualidade de leitura ($R^2 = .130$, $F = 7.48$, $p = .000$).

Finalmente, no modelo 4, as variáveis do estilo parental autoritário ($\beta = -.223$, $p = .003$, IC [-1,14, -.231]), escolaridade da mãe ($\beta = .168$, $p = .029$, QI [-1,20, -.279]), horas diárias

despendidas conversando com a criança ($\beta = -.255$, $p = .001$, IC [-,339, -,084]) e horas diárias despendidas lendo para a criança ($\beta = .218$, $p = .007$, IC [,037, ,230]) explicam 17% da variância da qualidade de leitura ($R^2 = ,170$, $F = 7,72$, $p = ,000$).

Em relação à velocidade de leitura, foram encontrados 2 modelos preditivos. No primeiro modelo, o número de horas que o pai gasta lendo explica 6% da variância da velocidade de leitura ($R^2 = .06$, $F = 9.40$, $p = .003$, IC [1.59, 7.38]), $\beta = .253$). No modelo 2, o número de horas que os pais gastam lendo ($\beta = .224$, $p = .007$, IQ [1,08, 6,87]) e o estilo parental autoritário ($\beta = -.176$, $p = .034$, IQ [-30.81, -1.20]) explicam 10% da variância da velocidade de leitura ($R^2 = .01$, $F = 7.10$, $p = .001$).

Cada um desses modelos é uma ferramenta significativa para a continuidade de pesquisas e a verificação do comportamento das variáveis em um tempo prolongado, das quais os órgãos públicos podem considerar para as projeções necessárias na melhoria dos índices de qualidade educacional constantemente proposta.

Discussão dos resultados

O objetivo deste estudo foi verificar como os estilos parentais e as práticas familiares concernentes à leitura se relacionam com o domínio da leitura das crianças. Nesse sentido, a literatura científica tem destacado o importante papel da família no desenvolvimento da leitura, mas também a necessidade de continuar entendendo quais comportamentos desse grupo influenciam a alfabetização das crianças (LEVY; HALL; PREECE, 2018). Este trabalho contribui, assim, para uma maior compreensão de como as crianças desenvolvem a proficiência em leitura.

O primeiro objetivo específico buscou caracterizar as práticas familiares relacionadas à leitura. Verificou-se que as famílias têm livros em casa, passam poucas horas por dia e por semana lendo para seus filhos e uma das práticas mais frequentes é conversar com seus filhos. O exposto alerta para a necessidade de gerar nas famílias uma maior conscientização sobre a importância da instalação de práticas frequentes de leitura para seus filhos (CLINE; EDWARDS, 2013). Não basta ter material de leitura ou conversar com as crianças, mas é essencial ler para elas e desenvolver conversas reflexivas sobre o que foi lido (MOL *et al.*, 2008). Recomenda-se também que os pais modelem os hábitos de leitura nas crianças, para que elas alcancem um melhor domínio da leitura (CLARK; HAWKINS, 2010). Essa prática

poderia, inclusive, ser efetiva em crianças socializadas em famílias de baixo nível socioeconômico (LEVY; HALL; PREECE, 2018).

O segundo objetivo buscou determinar a relação entre os estilos parentais e o domínio de leitura. Nesse sentido, ambas as variáveis estão relacionadas. Os resultados mostraram que a qualidade de leitura se correlaciona negativamente com o estilo parental autoritário, enquanto a velocidade de leitura correlaciona-se negativamente com estilos parentais autoritários e permissivos. Alguns autores têm apontado que os estilos parentais precoces têm um impacto importante no desempenho acadêmico dos alunos, no comportamento em sala de aula e no desenvolvimento de competências em diversas áreas (BAUMRIND, 1991). Em relação ao domínio da leitura, foram apresentadas evidências de uma relação entre o estilo autoritário dos pais e seu envolvimento em atividades de leitura com seus filhos. Dessa forma, o estilo parental determina a responsividade dos pais diante das necessidades dos filhos, no caso, a necessidade de avançar em sua alfabetização e no desenvolvimento de habilidades para dominar a leitura, mas provavelmente são os estilos parentais inadequados que poderiam ter mais efeito, dificultando o desenvolvimento (DOWNER; PIANTA, 2006; SOMMER, 2010).

O terceiro objetivo buscou estabelecer a relação entre as práticas familiares de leitura e a proficiência de crianças em leitura. Tem-se como hipótese que as práticas familiares relacionadas à leitura estão conectadas à proficiência em leitura das crianças. Neste estudo, encontrou-se relação significativa entre a qualidade da leitura e as horas diárias que o responsável passa conversando com seu filho. Esse achado poderia ser compreendido se for considerado que parece ser a qualidade da conversa, mais do que o mero hábito de conversar com a criança, o que poderia favorecer o desenvolvimento desse indivíduo. Isso também alerta para o complexo trabalho de educação parental e para a necessidade de instalar processos que permitam aos pais desenvolver habilidades para promover desenvolvimentos específicos em seus filhos. Neste estudo, verificou-se também que tanto a qualidade quanto a velocidade de leitura correlacionaram-se com a autoavaliação do sujeito responsável sobre a sua capacidade de leitura e as horas que passam lendo diariamente. Esse resultado é consistente com estudos que mostraram que as crenças de autoeficácia dos pais ajudam a explicar por que eles leem mais ou menos para seus filhos: pais com níveis mais altos de autoeficácia em leitura tendem a instalar mais práticas de leitura com seus filhos (LIN *et al.*, 2015).

No quarto objetivo, propôs-se verificar como o domínio leitura se relaciona com as variáveis sociodemográficas familiares. A qualidade e a velocidade de leitura correlacionam-se com a escolaridade da mãe e do pai e com o número de irmãos e familiares. Em relação à

estrutura familiar, há evidências de que crianças de famílias biparentais apresentam melhor desempenho do que aquelas de famílias monoparentais (CERVINI; DARI; QUIROZ, 2016) e que o número de irmãos teria um impacto negativo e importante no desempenho dos alunos (XU, 2008). Os resultados deste estudo apontam evidências para o supracitado.

Por fim, buscou-se propor um modelo preditivo do domínio da leitura, baseado em variáveis familiares. Os resultados obtidos explicam 17% da variância da qualidade de leitura, com base nas variáveis: estilo parental autoritário; escolaridade da mãe; horas diárias dedicadas à conversa com a criança; e horas diárias dedicadas à leitura da criança. 10% da variância explicada da velocidade de leitura é atribuída às variáveis “número de horas que o pai ou a mãe dedica à leitura” e ao “estilo parental autoritário”. Esses resultados fornecem evidências para a intervenção para o desenvolvimento do domínio da leitura e complementam a teoria existente sobre a influência da dinâmica e estrutura familiar no desenvolvimento do domínio da leitura das crianças (CLINE; EDWARDS, 2013; LEVY; HALL; PREECE, 2018; MOL *et al.*, 2008).

Considerações finais

Este trabalho apresenta algumas limitações que pesquisas futuras poderiam considerar para avançar em direção a desenhos mais rigorosos. É importante considerar os alunos de instituições privadas; além disso, também pode ser sugestivo complementar a mensuração do domínio leitura com outros instrumentos, a fim de aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento das capacidades específicas que constituem tal domínio.

Outra limitação deste estudo é a aplicação a uma amostra pequena, vinculada a duas escolas primárias públicas do norte do Chile, todavia, esses resultados são o ponto de partida para uma maior implementação do teste em outras regiões do país sul-americano, a fim de gerar conhecimento nessa área e propor estratégias ou ações sobre a participação da família no domínio da leitura.

É urgente continuar avançando na compreensão do domínio da leitura infantil. Isto posto, esta pesquisa conclui a urgência de avançar em investigações que permitam instalar, na discussão da política educacional, a necessidade de estabelecer a mensuração da qualidade da leitura e que essa se constitua em uma prática que possa ser incorporada, sistematizada e monitorada nas escolas e nas famílias. Instalar na discussão política a cultura do uso de dados nas escolas de forma sustentável e que permita dar sustentabilidade às ações que cada estabelecimento determina de acordo com seu contexto também se faz de essencial importância.

A ideia aqui é que o diálogo sobre o uso de dados é crucial para melhorar o ensino e a aprendizagem e que este não deve ser um esforço individual, mas coletivo. Os educadores, por sua vez, precisam analisar e interpretar dados coletivamente, o que também envolve combinar dados com suas experiências e instituições.

No Relatório de Resultados do Estudo Nacional de Leitura 2017, cujos resultados foram divulgados pela Agência para a Qualidade da Educação (2017), são apreciados dados relevantes que mostram a necessidade de não só reiterar os números alarmantes, mas também de aumentar e aprofundar as ações que têm sido realizadas no território, como o acompanhamento da medição da qualidade da leitura e a atualização do ensino. Por outro lado, há regiões como Valparaíso, que obteve uma pontuação média de 242, seguida por Araucanía, 243, Arica e Parinacota, juntamente com a Região Metropolitana (246), ou seja, baixas em comparação com a região de Los Ríos, que alcançou uma pontuação de 255, a melhor média em nível nacional. Isso significa, portanto, que o governo deve continuar a gerar estratégias e ações que aumentem essas habilidades em nível nacional, mas também focalizadas levando em consideração o contexto e o território de cada região.

Finalmente, a mensuração do domínio da leitura por alunos ainda é considerada uma estratégia opcional e, com isso, sua relevância, no que concerne ao nível de proficiência em leitura e as metodologias utilizadas para o aperfeiçoamento dessa, fica alijada das discussões.

REFERÊNCIAS

- +COMUNIDAD. **Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar**. Concepción, Chile:
+COMUNIDAD, 2021. n. 2. Disponível em: <https://centromascomunidad.cl/wp-content/uploads/2021/09/BOLETIN-N2.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- ABU SHIHAB, I. Reading as Critical Thinking. **Asian Social Science**, v. 7, n. 8, p. 209-218, 2011. DOI: 10.5539/ass.v7n8p209. Disponível em:
<https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/9561>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Estudio Nacional de Lectura**. Santiago de Chile, 2017. Disponível em:
http://archivos.agenciaeducacion.cl/IRE_LECTURA_2018_2BASICA_WEB_ALTA_11_JUL.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.
- BAUMRIND, D. Effective parenting during the early adolescent transition. *In*: COWAN, P. A.; HETHERINGTON, E. M. (Eds.). **Family transitions**. Advances in family research series. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1991.

BORRERO, L. **Enseñando a leer**: Teoría, práctica e intervención. Bogotá, Colombia: Editora Norma, 2008.

BOURDIEU, P. **El sentido social del gusto, elementos para una sociología de la cultura**. 1. ed. 4. reimp. Buenos Aires: Eudeba, 2005.

BOURDIEU, P. **Intelectuales, Política y Poder**. 1. ed. 4. reimp. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2012.

BRASLAVSKY, B. **Enseñar a entender lo que se lee**. La Alfabetización en la Familia y en la Escuela. 1. ed. 1. reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

CANIVILO, T. *et al.* **La relevancia de la calidad lectora y velocidad lectora para fortalecer los niveles de dominio lector, distinguiendo la influencia que posee la familia en su desarrollo en el primer ciclo de enseñanza básica**. 2018. Tesis (Licenciado en Educación y Título de Profesor de Educación General Básica con mención en Lenguaje y Comunicación) – Universidad de Atacama, Atacama, Chile, 2018.

CASSANY, D. **Prácticas letradas contemporáneas**. México: Ríos de Tinta, 2008.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. **Enseñar lengua**. Novena edición. Barcelona: Editorial Grao, 2003. Disponível em: http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-ensinar_lengua.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

CERVINI, R.; DARI, N.; QUIROZ, S. Estructura familiar, tamaño de la familia y el rendimiento en matemática y lectura: análisis comparativo entre países de América Latina. **Perfiles Educativos**, v. 38, n. 151, p. 12-31, 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13243471002>. Acesso em: 22 dez. 2022.

CHILE. Ministerio de Educación. Competencias de la población adulta en Chile: Resultados PIAAC Evidencia nacional e internacional para la Reforma en marcha. **Serie evidencias**, n. 33, 2016. Disponível em: <https://www.oecd.org/skills/piaac/EVIDENCIAS%20PIAAC%20FINAL.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CLARK, H.; HAWKINS, L. **Young People's Reading**: The Importance of the home environment and family support. London: National Literacy Trust, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED510272>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CLINE, K.; EDWARDS, C. P. The Instructional and Emotional Quality of Parent-Child Book Reading and Early Head Start Children's Learning Outcomes. **Early Education and Development**, v. 24, p. 1214-1231, 2013. DOI:10.1080/10409289.2012.697431. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/188132916.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

DOWNER, J. T.; PIANTA, R. C. Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and childcare predictors with concurrent home and classroom experiences. **School Psychology Review**, v. 35, p. 11-30, 2006. DOI: 10.1080/02796015.2006.12087999. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02796015.2006.12087999>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FANDIÑO, Y. J. *et al.* Nuevos discursos en la formación docente en lengua materna y extranjera en Colombia. **Educ. Educ.**, v. 19, n. 1, p. 46-64, 2016. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.3. Disponível em: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5204>. Acesso em: 03 mar. 2023.

FERREIRO, E. Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, v. 11, n. 2, p. 13-34, 2018. DOI: 10.5565/rev/jtl3.769. Disponível em: <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v11n2-ferreiro>. Acesso em: 03 mar. 2023.

FERREIRO, E. La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. *In*: FERREIRO, E. **Alfabetización Teoría y Práctica**. Editorial Siglo XXI Editores, 1997. p. 17-18.

FOORMAN, B. *et al.* The structure of oral language and reading and their relation to comprehension in Kindergarten through Grade 2. **Reading and Writing**, v. 28, n. 5, p. 655-681, 2005. DOI: 10.1007/s11145-015-9544-5. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-015-9544-5>. Acesso em: 03 mar. 2023.

FUNDACIÓN EDUCACIONAL ARAUCO. **Pruebas de Dominio Lector**. 2004. Disponível em: <https://www.fundacionarauco.cl/recurso/pruebas-de-dominio-lector-fundacion-educacional-arauco/>. Acesso em: 03 mar. 2023.

HEATH, S. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, p. 49-76, 1982.

HERNÁNDEZ S. R.; FERNÁNDEZ C. C.; BAPTISTA L. M. **Metodología de la Investigación**. 6. ed. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, s.a. de c.v., 2014.

JORGE, E., GONZÁLEZ, C. Parental rearing styles: a theoretical review. **Informes Psicológicos**, v. 17, n. 2, p. 39-66, 2017. DOI: 10.18566/infpsic.v17n2a02. Disponível em: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/747>. Acesso em: 24 fev. 2023.

JUSTICE, L. M.; LOGAN, J. R.; DAMSCHRODER, L. Designing caregiver-implemented shared-reading interventions to overcome implementation barriers. **Journal of Speech and Language and Hearing Research**, v. 58, n. 6, p. 1851-1863, 2015. DOI: 10.1044/2015_JSLHR-L-14-0344. Disponível em: https://pubs.asha.org/doi/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0344. Acesso em: 25 dez. 2022.

LARRAÍN H, S.; BASCUÑAN D, C. Maltrato infantil y relaciones familiares en Chile: Análisis comparativo. 1994-2000-2006. **Revista Chilena de Pediatría**, v. 79, n. supl. 1, p. 64-79, 2008. DOI: 10.4067/s0370-41062008000700011. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/rcp/v79s1/art11.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

LEVY, R.; HALL, M.; PREECE, J. Examining the Links between Parents' Relationships with Reading and Shared Reading with their Pre-School Children. **International Journal of Educational Psychology**, v. 7, n. 2, p. 123-150, 2018. DOI: 10.17583/ijep.2018.3480. Disponível em: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijep/article/view/3480>. Acesso em: 30 jan. 2023.

LIN, Y. *et al.* Maternal Reading Self-Efficacy Associated with Perceived Barriers to Reading. **Child Development Research**, 2015, DOI: 10.1155/2015/218984. Disponível em: <https://www.hindawi.com/journals/cdr/2015/218984/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MARCHANT, T.; LUCCHINI, G.; CUADRADO, B. ¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes. **Psykhe**, v. 16, n. 2, 2010. DOI: 10.4067/S0718-22282007000200001. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v16n2/art01.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MOL, S. *et al.* Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. **Early Education and Development**, v. 19, p. 7-26, 2008. DOI: 10.1080/10409280701838603. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10409280701838603>. Acesso em: 24 fev. 2023.

ORELLANA, P. La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente, **Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir**, v. n. 2, 2018. Disponível em: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss3/2>. Acesso em: 24 fev. 2023.

PETIT, M. **El arte de la lectura en tiempos de crisis**. Barcelona, España: Editorial Océano, 2009.

ROBINSON, C. *et al.* Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: development of a new measure. **Psychological Reports**, v. 77, p. 819-830, 1995. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/312470373>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SANTANA, M. G.; CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D. Habilidades predictoras de leitura em escolares em anos iniciais de alfabetização em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2513-2525, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i4.16233. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16233>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SAVATER, F. **El Valor de Educar**. Buenos Aires, Argentina: Edición Edigraf. S.A., 1997.

SOMMER, K. **The relationship between parenting stiles, parental Reading involvement, child behavior outcomes, child classroom competence, and early childhood literacy**. 2010. Thesis (Master) – Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University, Stillwater, Oklahoma. 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/215277519.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

WAGNER, R. K.; TORGESON, J. K. The nature of phonological awareness and its causal role in the acquisition of reading skills. **Psychological Bulletin**, v. 101, p. 192-212, 1987. DOI: 10.1037/0022-0663.96.1.43. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0276562409000031?via%3Dihub>. Acesso em: 25 fev. 2023.

XU, J. Sibship Size and Educational Achievement: The role of welfare regimes crossnationally. **Comparative Education Review**, v. 52, n. 3, p. 413-427., 2008. DOI: 10.1016%2Fj.rssm.2009.01.002. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0276562409000031?via%3Dihub>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: À Fundação Arauco pela disponibilização dos instrumentos e guias para a mensuração do Domínio da Leitura, às instituições que facilitaram a mensuração, aos colaboradores desse processo.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não aplicável.

Aprovação ética: Para esta pesquisa, foram consideradas as respectivas autorizações das instituições onde a medida foi aplicada.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuição dos autores: Trabalho colaborativo de uma pesquisa onde que os pesquisadores contribuíram a partir de suas áreas de atuação em linguagem e acompanhamento da mensuração do Domínio de Leitura do primeiro autor em escolas de diferentes dependências.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação - EIAE.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

