

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR ATUANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA ACERCA
DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO AMBIENTE FAMILIAR DO ALUNO

MARCOS ANDERSON TEDESCO
PROFESSORA DRA. ROSANA MARA KOERNER
Orientadora

JOINVILLE – SC
2014

MARCOS ANDERSON TEDESCO

A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR ATUANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA ACERCA
DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO AMBIENTE FAMILIAR DO ALUNO

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Educação da Universidade da Região de
Joinville – Univille – como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação, sob a orientação da
Professora Dra. Rosana Mara Koerner

JOINVILLE – SC

2014

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

T256p Tedesco, Marcos Anderson
A percepção do professor atuante na educação básica acerca das práticas de letramento no ambiente familiar do aluno / Marcos Anderson Tedesco ; orientadora Dra. Rosana Mara Koerner – Joinville: UNIVILLE, 2014.

136 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação básica. 2. Alfabetização. 3. Escola – Família. . I. Koerner, Rosana Mara. (orient.). II. Título.

CDD 372.412

Termo de Aprovação

“A Percepção do Professor Atuante na Educação Básica acerca das Práticas de Letramento no Ambiente Familiar do Aluno”

por

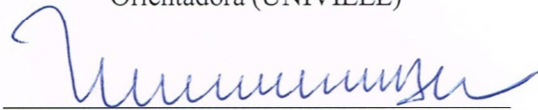
Marcos Anderson Tedesco

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Rosana Mara Koerner


Orientadora (UNIVILLE)



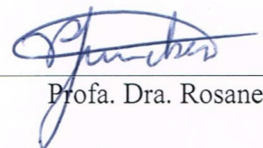
Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

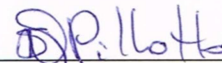
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rosane Santana Junckes
(FCJ)



Prof. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
(UNIVILLE)

Joinville, 25 de fevereiro de 2014

Dedico este trabalho ao meu avô, Alfredo Emídio da Silva (in memoriam).

Por, mesmo nunca tendo frequentado uma escola, e não sabendo escrever nenhuma palavra a não ser o seu nome, durante mais de três décadas me encantava com as práticas e eventos de letramento em sua casa.

Ainda pequeno, eu passava horas sentado no colo do meu avô, enquanto ele folheava os livros e me contava as histórias sempre memorizadas.

Os quadros na parede da sua casa, as capas de disco, os pequenos folhetos com mensagens cristãs: tudo sempre foi motivo para uma nova narrativa.

Hoje, a saudade. E, todos os dias, a encantadora tarefa de seguir seus passos: Sara e Beatriz estão aí ... um convite a livros, quadros na parede, capas de discos e folhetos e outros tantos materiais repletos de histórias para serem contempladas com a curiosidade e a busca por constituir-se, sempre.

AGRADECIMENTOS

*“As pessoas felizes lembram o passado com gratidão,
alegram-se com o presente e encaram o futuro sem medo.”
(EPICURO)*

À minha fonte de vida, Deus, por me permitir sonhar e me dar as forças necessárias para concretizar os sonhos.

Ao grande amor da minha vida, Olivia, por estar ao meu lado em todos os momentos e fazer com que cada dia tenha um brilho especial.

Às minhas princesas, Sara e Beatriz, que já nasceram enquanto eu estava envolvido com as minhas atividades do mestrado, por fazerem com que a cada sorriso eu tivesse forças para dar mais um passo.

Aos meus pais, Rute e Orlando, por todo o incentivo que me deram ao longo da vida. Obrigado pela escrivinha e pelos bloquinhos de papel que sobravam da fábrica. Obrigado por inundar minha infância de práticas e eventos de letramento.

Aos meus demais familiares por cada um a seu modo contribuir para que eu me constitua como sou: Keila, Márcio, Matheus, Celso, Rodis, Marcos, Myllene, Lucyllene, Robison e tantos outros.

À minha orientadora Doutora Rosana Mara Koerner, pela dedicação ao longo dessa jornada, pelas contribuições primorosas e significativas no desenvolvimento da minha pesquisa, por ter sempre acreditado no meu trabalho e por me permitir caminhar a partir do meu próprio querer no que faz referência à temática escolhida. Mais do que minha orientadora, hoje a vejo como um referencial como pessoa, professora e pesquisadora.

Às professoras doutoras Silvia Sell Duarte Pillotto e Rosane Santana Junckes que participaram das bancas de qualificação e de defesa desse trabalho. Suas contribuições foram imprescindíveis para que essa pesquisa tomasse os traços que uma investigação acadêmica requer.

Ao corpo docente do programa de Mestrado em Educação da Univille e à secretária Sarah Fernanda de Carvalho Ribeiro por suas importantes contribuições ao longo desse percurso.

Aos meus colegas do Mestrado em Educação pela interação, aprendizagem compartilhada, companheirismo e palavras de apoio. Especialmente a Aline, Luciana, Carina, Teresinha, Ana, Juliano e Rafael pelas tardes inesquecíveis caminhando lado a lado.

Ao Centro Evangélico de Educação e Cultura (CEEDUC) pelo incentivo, apoio financeiro, colaboração e compreensão nos momentos em que estive ausente. Especialmente ao Claiton, Karina e Shirley que em todas as horas se fizeram presentes me dando o suporte necessário para essa jornada conciliada com as minhas atividades além do mestrado. Também aos meus colegas de trabalho pelas palavras de ânimo e por compartilhar forças para eu prosseguir na dupla jornada.

À Rede Municipal de Ensino de Joinville, pela oportunidade de realização desta pesquisa. Em especial, aos profissionais e familiares de alunos que aceitaram fazer parte desse estudo.

E a todos aqueles que de alguma forma colaboraram para a realização desse trabalho, muito obrigado.

Que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes

(FREIRE)

RESUMO

Este estudo, vinculado à Linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente, do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, tem como objetivo geral conhecer a percepção do professor acerca das práticas de letramento no ambiente familiar do aluno da educação básica a partir da análise e do confronto dos discursos dos professores e dos pais e/ou responsáveis. Inicialmente é proposta uma reflexão envolvendo trabalho docente, família, capital cultural e educação formal, não formal e informal. Em seguida é contemplada a questão do letramento e o uso social da escrita na escola e na esfera familiar trabalhando conceitos como letramento, alfabetização, prática e eventos de letramento, agência e agente de letramento e mito do Letramento. Finalmente, com o auxílio da Análise do Discurso Crítica (ADC), desenvolvo a análise dos dados buscando compreender as práticas de letramento no ambiente familiar dos alunos na voz dos professores atuantes na Educação Básica. A percepção dos professores acerca das práticas de letramento no ambiente familiar do aluno pode contribuir para que haja uma abordagem que privilegie na educação as particularidades que fazem parte do processo de formação de cada indivíduo, permitindo assim que seja vivenciada uma aprendizagem dentro de uma perspectiva mais abrangente e que contemple o individual e o coletivo de forma integrada. Alguns dos teóricos que dão suporte a esse estudo são: Sobre trabalho e formação docente foram consultadas as obras de Tardif (2010), Marcelo (1999), Nóvoa (2002) e Imbernón (2010). Acerca das temáticas que envolvem família, capital cultural e educação informal, Szymanski (2004), Bourdieu (1964), Bakhtin (2004), Freire (2007) e Gohn (2006) contribuíram com seus estudos. Já sobre letramento, deram base a esse estudo as obras de Tfouni (2006), Soares (2003), Kleiman (1995) e Cerutti-Rizzatti (2011). Finalmente, Fairclough (2001) possibilitou com suas ideias a aplicação dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica. Foram realizados questionários e entrevistas com professores de língua portuguesa e pais e/ou responsáveis pelos alunos de turmas de duas escolas da rede municipal de Joinville (SC). Os dados apontaram para uma realidade em que há por parte dos professores uma preocupação em perceber as referências que fazem parte do ambiente familiar do aluno, entre elas as práticas de letramento. Espera-se ainda que essa pesquisa contribua para que o tema letramento possa ser contemplado ainda mais nas ações de formação docente.

Palavras-chave: Formação docente; Práticas de letramento; Capital Cultural; Educação informal; Relação escola e família.

ABSTRACT

This research, linked with the Line of Research Work and Docent Formation, of the Mastership in Education of University of the Region of Joinville – UNIVILLE, has as main aim to recognize the perception of the teachers about literacy practices in the familiar environment of the student of basic education, starting from analysis and confrontation of discourses of teachers and parents and / or responsible. Firstly, is proposed a reflection involving teaching work, family, cultural capital and formal education, non-formal and informal. Next, is contemplated issue of literacy and social use of writing in school and family environment working concepts like literacy, alphabetization, practice and literacy events, agency and literacy agent and the Literacy Myth. Finally, with the support of Critical Discourse Analysis (CDA), I develop data analysis seeking to understand the literacy practices in the familiar environment of students in the voice of active teachers in Basic Education. The perception of teachers about literacy practices in the familiar environment of student, may contribute to there is an approach that favors in education the particularities that are part of the formation of each individual process, thus allowing an experience of learning within a broader perspective and that contemplate the individual and the collective in an integrated manner. Some theorists who support this study are: About work and teacher formation were consulted the works of Tardif (2010), Marcelo (1999), Nóvoa (2002) and Imbernon (2010). About themes involving family, cultural capital and informal education, Szymanski (2004), Bourdieu (1964), Bakhtin (2004), Freire (2007) and Gohn (2006) contributed their studies. Already on literacy, this study was based in the works of Tfouni (2006), Smith (2003), Kleiman (1995) and Cerutti-Rizzatti (2011). Finally, Fairclough (2001) allowed the application with their ideas of theoretical and methodological assumptions of Critical Discourse Analysis. Questionnaires and interviews with Portuguese Language teachers and parents and / or responsible by students of classes from two schools in the municipal Joinville (SC) were performed. The data pointed to a reality of concern of the teachers to perceive the references that are part of the familiar environment of the student, including the literacy practices. It is also hoped that this research will contribute to the literacy issue can be contemplated even further in the action of teacher formation.

Keywords: Teacher formation; Literacy Practices; Cultural Capital; Informal Education; Relationship between school and family.

LISTA DE SIGLAS

ADC – Análise de Discurso Crítica

APP – Associação de Pais e Professores

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

FURB – Universidade Regional de Blumenau

GESTAR – Gestão de Aprendizagem Escolar

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica – São Paulo

TCC – Trabalho de conclusão de curso

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Pesquisas relevantes para esse trabalho a partir do balanço do saber.....	22
Tabela 02	Diferenças entre educação formal, não-formal e informal.....	42
Tabela 03	Relação dos sujeitos da pesquisa e suas siglas.....	61
Tabela 04	Totalidade dos sujeitos da pesquisa.....	62
Tabela 05	Diagnóstico social da criança e do adolescente de Joinville (2010).....	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 TRABALHO DOCENTE, FAMÍLIA, CAPITAL CULTURAL E EDUCAÇÃO INFORMAL..	27
1.1 A importância da formação docente.....	27
1.2 Um aprendizado ao longo da vida.....	29
1.3 Saberes docentes.....	30
1.4 Família: o primeiro espaço social da criança.....	31
1.5 Um prato de sopa, um banquete de memórias.....	33
1.6 Os herdeiros e o capital cultural.....	36
1.7 Um espaço de educação informal.....	39
1.8 Um diálogo possível.....	43
2 LETRAMENTO: O USO SOCIAL DA ESCRITA NA ESCOLA E NO AMBIENTE FAMILIAR.....	46
2.1 Alfabetização e letramento.....	46
2.2 Escolarização e alfabetização.....	47
2.3 Paulo Freire, um precursor da ideia de letramento.....	48
2.4 O mito do letramento.....	49
2.5 Eventos e práticas de letramento.....	52
2.6 Agente e agência de letramento.....	53
3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	57
3.1 Uma abordagem qualitativa.....	57
3.2 Os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Crítica.....	58
3.3 Os sujeitos da pesquisa e os caminhos a serem percorridos.....	59
3.4 Os instrumentos de pesquisa.....	62
4 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO AMBIENTE FAMILIAR DOS ALUNOS NA VOZ DOS PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	65
4.1 As comunidades e as escolas envolvidas na pesquisa.....	66
4.2 Caracterizando os sujeitos da pesquisa: os professores.....	72
4.3 Caracterizando os sujeitos da pesquisa: as famílias dos alunos.....	75
4.4 Leitura e escrita no ambiente familiar na voz dos pais.....	86
4.5 Leitura e escrita na escola na voz dos professores.....	100
4.6 Leitura e escrita no ambiente familiar na voz dos professores.....	107
4.7 Alfabetização e letramento na fala dos professores.....	110
CONSIDERAÇÕES.....	115
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICES.....	125

INTRODUÇÃO

*"Eu não sabia", diz uma criança a um escultor,
'que dentro daquele bloco de pedra
estava esse cavalo que você tirou".
(BOSI, 1994)*

Nessa pesquisa, minha preocupação repousa na indagação sobre como os professores buscam perceber as práticas de letramento no ambiente familiar dos alunos. Mas, o que me levou a essa questão? Qual a importância das histórias de vida das crianças e adolescentes que frequentam os bancos escolares para que tenham uma jornada mais significativa?

Como estudante, como professor e como pesquisador, minha vida foi sendo levada a pensar sobre a importância que as referências familiares exercem sobre o aprendiz.

Venho de uma família que quase não foi contemplada pela rotina escolar por diversos motivos. Meus pais não chegaram a concluir o Ensino Fundamental: meu pai, por ser vítima da orfandade ainda nos primeiros anos de vida, minha mãe por ser mulher em uma sociedade que não via como necessário o estudo para a formação da esposa. Meu pai, aos oito anos de vida precisou trabalhar para garantir seu sustento e minha mãe teve como lousa a terra por arar, e como giz, a enxada.

Os anos se passaram, e enfim chegou a minha vez de ir à escola. Outra realidade, outro tempo. A escola ainda era parecida com aquela que havia recebido os meus pais; porém, as referências familiares eram completamente diferentes. Os meus pais eram a alegria dos caixeiros viajantes que vendiam as famosas enciclopédias. Sempre havia uma nova coleção de livros em casa, sempre abundavam as imagens para me levar a imaginar um mundo de informações, e como nas enciclopédias, em todas as coisas que possuíam imagens eu podia viajar: livros, potes de doces, discos, frascos de xampu, pacotes de papel higiênico. E foi no banheiro da minha casa que li pela primeira vez, ao ver a imagem de crianças sorrindo abraçadas por uma nuvem de algodão. Palavras que estavam conectadas ao seu real significado, e não simples letras em um quadro escuro.

Nunca me faltaram brinquedos; porém, os presentes mais comuns que recebi dos meus pais foram livros, caixas de lápis e blocos de rascunho que ele encontrava nas caixas de lixo que ficavam na porta da fábrica e que sobravam dos escritórios.

Nesses papéis eu reproduzia o que via e lia e assim fui aprendendo a ler e a escrever e tive em meus pais os meus primeiros e mais significativos professores da infância.

Lembro-me ainda de um episódio que marcou os meus oito anos de idade. Percebi que meu pai estava nos últimos meses fazendo horas extras na fábrica e ouvi-o comentando com a minha mãe que era para comprar um grande presente para mim. Fiquei tão feliz que não prestei a atenção no resto da conversa. Já podia me imaginar brincando com diversas coisas espetaculares até que tive a convicção de que ganharia uma miniatura de estrada de ferro e trem cargueiro, o tão desejado *Ferrorama*. Era o máximo, e enfim chegou o meu aniversário. Ouvi meu pai dizendo que havia uma surpresa para mim no quarto, e que poderia ir até lá para ver o meu presente. Apressei-me, a cada passo podia imaginar a beleza do meu trem. Quando abri a porta, o silêncio me tomou: diante de mim estava uma escrivaninha. Sem dúvida, um curioso presente para uma criança de oito anos. Os anos se passaram, e entendi que a escrivaninha foi verdadeiramente um “trem” que me conduziu pelos caminhos do aprendizado. Nela fiz meus primeiros trabalhos escolares e nela vivi grandes momentos. Quando percebi esse fato atribuí a ela um nome: Antônia. Entendi que não é necessário que uma família viva uma erudição para possibilitar uma boa educação aos seus filhos. Foi sentado naquela escrivaninha que vivenciei o desejo da leitura, o prazer da escrita, o sofrimento do aprender e o sentimento de conquista.

Amparado por Antônia, vivi os anos da minha trajetória escolar: cada tarefa de casa, as pesquisas, os cadernos que completei com minha grafia não tão bela, mas com letras que revelavam um sentido ao mundo que se apresentava a mim. Também foi sentado em cima da Antônia que brincava com meus carrinhos, organizava os bonecos de plástico que representavam meus safáris e vivi minha curiosa carreira de fazendeiro imaginário. Naquela escrivaninha fiz minhas primeiras poesias, e escrevi meus primeiros “causos” até que chegou o dia de escrever a primeira carta a uma namorada. Aos quinze anos de idade fui separado de Antônia quando nos mudamos para uma cidade distante onde não havia espaço para uma escrivaninha como aquela, enorme, rústica e tão repleta de memórias. Apartamentos, muitas vezes tão pequenos, são a imagem da dinâmica dos tempos modernos, pouco espaço e tempo para o que realmente importa. Antônia ficou em um passado, eu fui seguindo o caudaloso rio em busca de novos sentidos. Ao fazer

um resgate de minhas memórias posso perceber o quanto tive em minha família uma forte influência que determinou toda uma trajetória de vida. E, em posse desse entendimento, vejo a importância da pesquisa a que me proponho nesse momento.

Anos depois, quando me vi frente ao desafio de entrar na universidade percebi que a escolha do curso seria mais fácil do que eu poderia imaginar. Estava encantado pelo ensino, pelo conhecimento de si e pela busca de uma nova cosmovisão. E nesse contexto, optei pelo curso de Bacharelado e Licenciatura em História da Universidade do Estado de Santa Catarina em Florianópolis, Santa Catarina. É importante destacar que não apenas a licenciatura em História foi a única responsável pela minha formação como professor, mas sim, um conjunto de características que foram se constituindo ao longo de minha vida, tanto as que já narrei aqui e as que se seguiram ao longo de minha história como docente. Como afirma Nóvoa (2002, p. 14), “sabemos também que mais importante que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação e autoformação”. Assim, a formação não se concentra apenas na chamada “formação inicial”, muito menos se pode afirmar que algum outro momento desse processo deva ser desconsiderado, mas sim, algo que deve ser entendido como um “estar acontecendo” de forma dinâmica e contínua em um movimento dialógico que envolve elementos de toda uma história de vida com fragmentos revisitados pela memória, ressignificados pelos novos eventos dentro de uma experiência individual e coletiva ao mesmo tempo. Um verdadeiro amálgama de cacos que nunca mais formam a mesma obra de arte, mas sempre levam ao inusitado em um constante ato de autoconhecer-se e autoformar-se convidando, preferencialmente numa dinâmica de trocas mútuas consentidas, o outro para este enredo.

Assim, paralelo ao curso, ainda no segundo semestre, iniciei minha carreira docente como professor temporário do magistério estadual de Santa Catarina. Em minhas aulas percebia que constantemente aqueles estudantes adolescentes buscavam relatar em cada conteúdo as suas histórias de vida. Quando não era possível esse resgate das histórias de vida as aulas eram menos interessantes e significativas. Mas, quando as experiências trazidas das casas dos alunos se faziam presentes, a aula rendia e o saber histórico era constituído. O que antes era uma exposição de fatos passava a ser a compreensão de si mesmo por parte daqueles estudantes. Nas palavras de Bosi (1994, p. 413):

[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado.

As memórias de cada criança e adolescente emprestavam à aula que acontecia suas histórias de vida trazendo sentido a um todo coletivo. A sociedade só se justifica porque nela há o particular, o individual, o pequeno micro que forma o grande macro. Assim, os eventos da história do Brasil, os épicos episódios da trama mundial e as conquistas dos povos antigos faziam sentido, nas histórias que os avós contavam aos alunos, nos hábitos que eles desenvolviam em volta das experiências familiares e no jeito como cada um partilhava o pão e a água. O individual trazendo sentido ao coletivo, provocando a reflexão e o sentimento de se fazer constituinte.

Na minha pesquisa que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientada pela Professora Doutora Marlene de Fáveri, pesquisei acerca de memórias de imigrantes em Santa Catarina. Foram dois anos ouvindo uma descendente de imigrantes da Letônia narrar histórias de sua família, desde os tempos do domínio czarista naquele país europeu até o cotidiano de uma família de imigrantes em uma cidade do interior do sul do Brasil. Dessa forma, através dos eventos por ela narrados, busquei entender diversos acontecimentos da história mundial, europeia, brasileira e catarinense. Nesse momento pude ver na prática o quanto referências pessoais são essenciais para uma real compreensão de mundo e como formam uma base eficaz para um estudo significativo. Quando essas referências são deixadas de lado, tudo o que é estudado perde o seu significado social, ficando solto e desconectado da realidade do discente. Sobre essa questão, Bosi (1994, p. 73) faz uma pergunta desconcertante:

O que poderá mudar enquanto a criança escuta na sala discursos igualitários e observa na cozinha o sacrifício constante dos empregados? A verdadeira mudança dá-se a perceber no interior, no concreto, no cotidiano, no miúdo; os abalos exteriores não modificam o essencial.

É importante levar em conta a necessidade de buscar um verdadeiro sentido naquilo que se pretende trazer para uma experiência de ensino e aprendizagem. Se

disparidades entre o ensinado e o vivido pelo aluno forem encontradas, o que é ensinado poderá não ser aprendido, e o aprendido poderá ser sem sentido já que não é uma resposta ao processo que constituiu o indivíduo que ali está. Para Bosi, a mudança precisa acontecer no interior, já que o que é exterior não modifica o que é essência.

No momento em que eu escrevia minhas últimas páginas do TCC do curso de História algo muito significativo aconteceu. O meu trabalho de campo foi realizado em uma pequena cidade do norte catarinense e nas diversas vezes que precisei visitar a depoente da minha pesquisa fiquei hospedado na casa de um primo meu usando em alguns momentos o seu escritório como local de estudos e transcrição de material. E foi lá, no último dia de pesquisa, que algo marcante aconteceu: enquanto eu escrevia alguns apontamentos acerca da entrevista concedida à tarde comecei a passar minha mão pelos cantos e contornos da mesa em que estava. Aos poucos meu tato foi revelando uma familiaridade com aquela velha mesa restaurada. Fiquei emocionado ao perceber que aquela mesa era, embora bastante modificada em sua aparência, Antônia. Nove anos após aquela despedida, eu a reencontrava. Mais tarde fiquei sabendo que aquele móvel, nos anos em que estávamos separados serviu até como um galinheiro, agora restaurado em suas funções originais. A escrivaninha onde vivi anos inesquecíveis de escrita e leitura, brincadeiras e imaginações, estava ali participando do momento final de uma longa caminhada: as linhas finais de um trabalho de conclusão de um curso universitário, cujo foco se debruçava nas memórias de alguém que também tinha muita história a ser contada.

Após a conclusão da graduação, ingressei na equipe da empresa de consultoria científica Scientia Ambiental. Nesta equipe, sob orientação das doutoras Solange Caldarelli e Ana Lúcia Herberts, participei do salvamento arqueológico das áreas impactadas pelas obras e pelo lago da barragem Barra Grande, na divisa de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, na altura dos municípios de Anita Garibaldi (SC) e Pinhal da Serra (RS), às margens do Rio Pelotas. Além do salvamento arqueológico, participei da organização e ministração de oficinas de Educação Patrimonial a professores das regiões atingidas em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa formação possibilitaria aos educadores o resgate e a valorização do patrimônio cultural a partir de suas atividades pedagógicas.

Durante esse trabalho de educação patrimonial pude perceber que na localidade pesquisada havia uma forte distinção entre os estudos realizados em sala de aula a partir da proposta curricular e as culturas e histórias de vida de cada estudante, ou seja, as suas referências mais pessoais. Quando os professores participavam das oficinas podia ser percebido em seus relatos que a realidade vivida pelas famílias não era levada em conta na ministração do currículo e assim elas apenas vivenciavam um processo de alfabetização mecânica e aprendizagem de temas sem sentido real e que fazia com que o estudante não percebesse a importância de suas histórias de vida.

Após esse projeto de educação patrimonial, voltei a lecionar trabalhando com Ensino Fundamental e Médio, nas cidades de São José, Palhoça e Florianópolis. No cotidiano escolar percebi como foi significativo para os estudantes poderem ter como ponto de partida das abordagens elementos que para eles fossem próximos das suas histórias pessoais. Embora me refira à disciplina História, entendo que em todas as áreas a preocupação deve ser semelhante. Já que o significado apenas se estabelece quando o que é estudado faz sentido para aquele que estuda, e para fazer sentido é importante que se tenha como ponto de partida as referências do grupo social de origem, ou seja, a família. Szymanski (2004, p. 7) afirma que “é na família que a criança encontra os primeiros ‘outros’ e, por meio deles, aprendem os modos humanos de existir, seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito.”

As questões até aqui citadas me levaram a desejar compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem e como o professor pode, através de sua prática, proporcionar ao aluno uma possibilidade de ver o mundo com um olhar de pertencimento mais ativo e com significado amplo. Esse desejo veio a se tornar mais intenso na medida em que avançaram os meus anos como professor de História e assim ia me envolvendo com as questões relacionadas às referências que os alunos traziam de casa para que as usássemos como ponto de partida, trajeto e ancoragem temporária para nossas abordagens. Há pouco tempo percebi que um caminho que muito poderia contribuir para com o meu desejo como professor era o da formação docente. Enfim, senti a necessidade de participar de um programa de mestrado em educação com a curiosidade de pesquisar a seguinte questão: como o professor busca perceber as referências familiares e histórias vividas pelos alunos.

Já em fase de orientação pela professora doutora Rosana Mara Koerner, buscando compreender melhor conceitos como letramento, alfabetização, eventos e práticas de letramento e o quanto esses termos são significativos para o estabelecimento das relações sociais que amplamente estão compreendidas ao capital cultural e às experiências de educação formal, não formal e informal de uma sociedade, pude definir melhor a minha questão de pesquisa: a partir da análise e do confronto dos discursos dos professores e dos pais e/ou responsáveis, como o professor percebe as práticas de letramento no ambiente familiar do aluno?

Vivemos em uma sociedade caracterizada por atribuir uma centralidade de suas atividades mais significativas em torno da escrita. Diante dessa realidade, os sujeitos que se constituem nessa sociedade são impelidos à apropriação de uma série de competências para o uso da escrita. Em nossa sociedade é exigida uma diversidade de habilidades que vai além do aprendizado da tecnologia da escrita e da leitura. A alfabetização não caracteriza estar preparado para os desafios de nossa sociedade, ela é apenas uma condição mínima para a inserção desse sujeito nas complexas atividades do cotidiano. Mais do que ser alfabetizado, é preciso ser letrado.

O letramento permite ao sujeito a capacidade de vivenciar as mais diversas práticas sociais que envolvem a escrita. Enfim, falamos de uma competência complexa que pede dos usuários da língua mais do que o simples estabelecimento de relações entre letra e som.

Essas competências são adquiridas em diversos ambientes, sendo os dois mais significativos o convívio familiar e com as outras esferas da sociedade, onde se destaca a escola. O papel da escola, entre outros, é o de proporcionar aos alunos a possibilidade de circular entre as práticas sociais com a escrita articulando as questões trazidas da realidade familiar e as suas possíveis articulações no universo escolar conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, pág. 30), no qual é afirmado que cabe à escola "...viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los."

É na figura do professor que essa ação escolar se personifica identificando-o como o principal agente na busca da concretização dos objetivos educacionais. E ao falarmos de letramento, o professor de Língua Portuguesa é levado a um patamar de evidência já que na continuidade da trajetória escolar é um grande responsável

pela contribuição para a formação de sujeitos que tenham a capacidade de circular pelas diversas práticas sociais envolvendo a escrita.

A forma como esse professor percebe as práticas de letramento que o aluno traz ao ambiente escolar é o alvo dessa pesquisa. Para perceber essas práticas de letramento que são trazidas do ambiente familiar do aluno é necessário conhecer qual o capital cultural com o qual ele se relaciona, bem como as situações que envolvem o ensino informal neste ambiente.

As questões centrais dessa pesquisa são: conhecer como o professor que atua na Educação Básica percebe as práticas de letramento no ambiente familiar do aluno do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Dentro dessa questão, espera-se que os resultados indiquem como se dá e quais são as percepções acerca dessas práticas de letramento; também se pretende identificar as práticas de letramento que são desenvolvidas no ambiente familiar do aluno, como a formação docente influencia na percepção das práticas de letramento no ambiente familiar e como essa percepção interfere no trabalho do professor, a partir de seu próprio dizer.

Acredito que a partir do conhecimento dessa percepção que o professor de Língua Portuguesa possui acerca das práticas de letramento no ambiente familiar dos alunos é possível a realização de reflexões sobre as questões relacionadas ao letramento e como esse saber pode ser inserido nas questões de formação docente a partir das análises realizadas. Uma vez definida a temática do trabalho julguei importante verificar o quanto as questões têm sido vislumbradas em outras investigações.

Após análise dos resumos de teses e dissertações publicadas no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior),¹ foi percebido um crescimento no número de estudos sobre o letramento nos últimos cinco anos. Em 2008 foram concluídas 142 pesquisas, já em 2012, 219 pesquisas, totalizando nesse período 899 teses e dissertações².

A partir dos objetivos desse estudo, duas combinações de referências foram alvos de pesquisa no banco de teses da CAPES: Família/escola e

¹ Acessado através do endereço eletrônico: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> em 04 de agosto de 2013.

² Usando como “assunto” (opção de pesquisa dada no banco de teses disponível na página da Capes) a palavra exata “Letramento”.

Família/letramento. As pesquisas que contemplam a relação entre família e escola³ aparecem em 11% das pesquisas. Os 102 estudos encontrados no período analisado e que têm como referência a família e a escola estendem-se pelas áreas do conhecimento da Educação (69), Psicologia (11), Psicologia Educacional (12), Serviço Social (2), Psiquiatria (1), Linguística (3), Linguística Aplicada (2), Sociologia (1) e Direito (1). Já as pesquisas que contemplam a relação letramento e família⁴ aparecem em apenas 2,2% das pesquisas dos últimos 5 anos. Como pode ser constatado, no banco de teses são escassos os trabalhos que possuem como objeto de estudo as práticas de letramento no ambiente familiar do aluno, caminho pretendido por este estudo. Tendo como referência letramento e família, as 20 pesquisas encontradas estendem-se pelas áreas do conhecimento da Educação (12) e da Linguística (8). A partir desses dados percebe-se que os estudos acerca da família, escola e letramento são caracterizados pela interdisciplinaridade já que são contemplados por diferentes áreas como a Psicologia, o Serviço Social, a Psiquiatria, a Linguística, a Sociologia, o Direito e cada vez mais a Educação, área onde se insere esta pesquisa.

Ao realizar este breve balanço do saber, encontrei alguns estudos no referido banco de teses e dissertações que apresentam características que são semelhantes ao objetivo definido por mim para esse trabalho. Tendo como objeto a relação “família e escola” destaco Buzzo (2012), Euzébio (2011), Duarte (2009) e Gartner (2008). Já com o objeto contemplado pela relação “família e letramento”, menciono Goulart (2012), Bortotolin (2012) e Revoredo (2010). Buscando destacar a relevância e a amplitude de pesquisas que envolvem as concepções acerca do letramento e sua relação com a família do aluno apresento a seguir uma tabela apresentando essas pesquisas e, na sequência, algumas reflexões acerca desses estudos.

TABELA 01

PESQUISAS RELEVANTES PARA ESSE TRABALHO A PARTIR DO BALANÇO DO SABER			
	Título do Trabalho	Palavras Chave	UNIVERSIDADE
BUZZO (2012)	Questões de aprendizagem e família: a percepção de professores do Ensino Fundamental Ciclo I.	Escola; família; processo ensino-aprendizagem.	Centro Universitário Moura Lacerda
EUZÉBIO (2011)	Usos sociais da escrita na família e na escola: um estudo sobre práticas e eventos de letramento	Modelos autônomo e ideológico de letramento; práticas e eventos de	UFSC

³ Usando como “assuntos” as palavras exatas “família” e “escola”.

⁴ Usando como “assuntos” as palavras exatas “família” e “letramento”.

	em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC.	letramento; comunidades de prática.	
DUARTE (2009)	Participação da família na escola: como os protagonistas a compreendem.	Família; escola; diálogo; participação.	PUC-SP
GARTNER (2008)	Falas e atravessamento no discurso dos pais sobre participação na escola dos filhos.	Família; escola; participação; tarefa escolar.	FURB
GOULART (2012)	Letramento familiar: Práticas e eventos de leitura em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos.	Letramento familiar; práticas e eventos de leitura; mundos de letramento.	UFSC
BORTTOLIN (2012)	As práticas de leitura dos estudantes do quinto ano de duas escolas do município de Forquilha (SC).	Prática de leitura; família; escola.	UNESC
REVOREDO (2010)	Mediadores de leitura: a participação da família na formação de leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente/SP.	Leitura; mediação; família; formação de leitores.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Fonte: Banco de teses disponível na página da Capes

Buzzo (2012) buscou conhecer qual a percepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da participação da família no processo de aprendizagem dos alunos. O resultado dessa pesquisa destacou a importância da presença ativa dos pais como determinante no processo de aprendizagem do aluno e propôs um envolvimento maior entre a escola e a família.

O conhecimento dos usos sociais da escrita na família e na escola foi o objeto de estudo de Euzébio (2011) que buscou perceber como as práticas e eventos de letramento na comunidade escolar implicam na aprendizagem dos alunos e como o desconhecimento dessas práticas e eventos por parte do professor inviabilizam uma abordagem docente com o sentido de ampliá-las tornando o letramento mais significativo.

Duarte (2009), dentro de uma ótica freireana, procurou identificar como pais e equipe pedagógica compreendiam a participação da família na escola. A pesquisa demonstrou que a participação da família na vida escolar é algo que não faz parte do cotidiano e que esta ausência poderá ser suprida se forem superados os mitos, preconceitos e resistências acerca do tema, embora já haja uma tentativa nesse sentido.

Outro pesquisador que contemplou a temática que envolve a relação entre a família e a escola é Gartner (2008). Ele buscou dar visibilidade ao discurso dos pais acerca de sua participação na vida escolar dos filhos. Na pesquisa foi percebido que

a família, na maior parte das vezes, se envolve nos momentos em que é chamada pela escola e em ocasiões previstas no calendário escolar, assim pouco podendo fazer em parceria com a escola. Entretanto, há um envolvimento dos pais com a aprendizagem dos filhos, porém, sem o conhecimento claro por parte dos docentes.

Goulart (2012) faz uma abordagem acerca das práticas e eventos de letramento em um grupo de famílias descendentes diretos de um casal de analfabetos. Buscando conhecer quais as inter-relações existentes entre as práticas e eventos de letramento entre as famílias envolvidas, a pesquisa aponta na direção de que há uma dinâmica entre as práticas construídas pelos progenitores e a ampla circulação social dos indivíduos se envolvendo em diversificados momentos que envolvem a temática do letramento.

As práticas de letramento de estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental a partir do envolvimento familiar é o objeto de pesquisa de Borttolin (2012) que procurou verificar como a família e a escola influenciam no letramento. Pesquisa semelhante foi desenvolvida por Revoredo (2010) que buscou descrever a presença de materiais de leitura no âmbito familiar, as concepções que as famílias tinham sobre o “ser leitor” e a mediação de leitura que acontece (ou não) nesse espaço.

Com base nos diversos estudos citados no balanço do saber realizado para essa pesquisa, foi possível visualizar algumas questões de grande importância para as temáticas que são contempladas a partir da relação entre escola, família e letramento: a presença da família na escola é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem, porém, essa participação ainda não faz parte do cotidiano em boa parte das instituições de ensino (BUZZO, 2012). Entretanto, há indícios de que uma mudança desse perfil possa estar começando a acontecer (DUARTE, 2009). Mesmo a escola e os docentes não se dando conta de perceber a participação das famílias no seu cotidiano, há um movimento de envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos a partir das situações vividas em torno do acompanhamento das atividades encaminhadas pela escola para serem realizadas fora do horário escolar e outras práticas e eventos de letramento próprias do ambiente familiar (GARTNER, 2008).

Além das questões acima citadas, também foi possível perceber que as práticas e os eventos de letramento na comunidade implicam de forma significativa na aprendizagem, embora o desconhecimento deste fato por parte dos professores

inviabiliza um letramento mais significativo (EUZÉBIO, 2011). Além da escola, a família influencia enormemente no processo de letramento dos alunos (REVOREDO, 2010), mesmo nos casos de famílias onde os progenitores são analfabetos (GOULART, 2012).

A partir dessas questões levantadas, percebo que o letramento representa um campo fértil para pesquisas e, em especial, no que se refere às práticas de letramento no ambiente familiar dos alunos. A percepção dos professores acerca desse fato pode contribuir para que haja uma abordagem que privilegie na educação as particularidades participantes do processo de formação de cada indivíduo, tanto na educação formal, na não formal e na informal, permitindo assim que seja vivenciada uma aprendizagem dentro de uma perspectiva mais abrangente, que contemple o individual e o coletivo de forma integrada.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos: no primeiro capítulo, proponho uma reflexão envolvendo quatro conceitos que considero importantes para a realização desse estudo: Trabalho docente, família, capital cultural e educação informal. Entendendo que no trabalho docente a formação tem uma posição central, trago para embasar essa pesquisa alguns estudiosos, entre eles: Tardif (2010), Marcelo (1999) e Imbernón (2010). Já para compreender o papel da família e sua relação com a escola, alguns dos pesquisadores que me auxiliaram foram: Szymanski (2004) e Queiroz (2009). Para compreender questões relacionadas à memória, capital cultural e a educação informal me auxiliaram Freire (1996), Bakhtin (2004), Bourdieu (1964), Cunha (2007), Gonh (2006) e Nóvoa (2002), entre outros.

A questão do letramento e o uso social da escrita na escola e na esfera familiar é o tema trabalhado no segundo capítulo. Contemplando conceitos como letramento, alfabetização, prática e eventos de letramento, agência e agente de letramento me auxiliaram os autores: Tfouni (2006), Soares (2004), Kleiman (1995), Cerutti-Rizzatti (2011), entre outros.

No terceiro capítulo contemplo o caminho metodológico da pesquisa apresentando os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Crítica (ADC) que possibilita a análise dos dados levantados, os sujeitos da pesquisa, os caminhos a serem percorridos na pesquisa e o instrumento utilizado para a coleta dos dados a serem analisados.

No último capítulo há o desenvolvimento da análise dos dados buscando compreender as práticas de letramento no ambiente familiar dos alunos na voz dos

professores da Educação Básica. A fala dos professores e a fala dos pais de alunos percebida através de questionários e entrevistas semiestruturadas possibilitaram, com o auxílio da Análise do Discurso Crítica, uma compreensão do como as práticas de letramento no ambiente familiar dos alunos são percebidas pelos professores.

E, finalmente, nas considerações finais são apresentadas as minhas percepções a partir da realização desse estudo buscando dar destaque aquelas que são significativas para a ampliação de pesquisas sobre as questões que envolvem as práticas de letramento. Também nas considerações, se encontram sugestões para possíveis ações a partir das questões investigadas.

1. TRABALHO DOCENTE, FAMÍLIA, CAPITAL CULTURAL E EDUCAÇÃO INFORMAL

*“Se a educação precisa ir aonde vai a vida,
ela precisa, em primeiro lugar,
ir aonde estão as pessoas”.*
(MARTI, 2008)

Neste capítulo, proponho uma reflexão envolvendo quatro conceitos que considero importantes para a realização dessa pesquisa: Trabalho docente, família, capital cultural e educação informal. Inicialmente abordo a questão da importância da formação docente e como ela se constitui como um aprendizado ao longo da vida. Este aprendizado é constituído pelos saberes docentes que objetivam uma preparação pessoal e profissional para a atuação do professor de forma efetiva. Em seguida, encaminho as discussões acerca da família, seus valores e formas de sentir e interpretar o mundo. Em seguida, partindo do princípio de que é na família que a criança começa a constituir-se como sujeito, é proposto um estudo acerca de como essa cultura familiar se ressignifica e possibilita um movimento dialético com aquilo que é ensinado e aprendido na escola. Na sequência, conceitos como “capital cultural” e “educação informal” possibilitam um questionamento acerca do papel da escola e sua relação com a cultura que é própria da história de vida dos alunos. Por fim, é proposto um diálogo entre a escola e o ambiente onde a criança tem o início da sua constituição enquanto sujeito, ou seja, a família e a comunidade.

1.1 A importância da formação docente

Qual é a relevância da questão da formação docente nos tempos atuais? Essa é uma questão que ocupa posição central em muitos dos debates quando o assunto é educação. Para Fullan (1993, p. 105), “a formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação”.

A formação docente tem como objeto, segundo Marcelo (1999), o processo de formação inicial e continuada que permite ao professor a aquisição e o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, suas habilidades e incentivo à sua

disposição para a prática docente possibilitando assim uma educação que melhor atente os seus alunos. Para o autor,

[...] o conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores — da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões— se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal. (Id.ib., p. 8)

A formação docente precisa ser percebida pelo professor como necessária para um melhoramento constante da sua competência profissional e pessoal. Para o autor, quando o professor assume esse compromisso ele busca constantemente uma transformação do que está no currículo em aprendizagem significativa para os alunos.

A formação docente foi vista por muito tempo como um programa de atualização científica, didática e psicopedagógica. Segundo Imbernón (2010, p.47) essa formação poderia

[...] ser recebida mediante certificados de estudo ou de participação em cursos de instituições superiores, de sujeitos ignorantes, em benefício da forte crença de que esta formação continuada deva gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo.

O problema dessa visão acerca da formação docente está no fato de que ela é desconectada da prática do professor dando visibilidade apenas a formatos prontos e sequências didáticas já concebidas. Pouco tem a contribuir para a formação de um docente que está inserido em situações reais de ensino e aprendizagem com estudantes que trazem uma diversidade de signos e valores que precisam ser levados em conta nos diversos momentos da prática docente.

Contraopondo essa abordagem tradicional, Imbernón (2010) afirma que a formação docente precisa privilegiar o estudo de situações práticas e as problemáticas que são decorrentes dessas situações, proporcionando assim o desenvolvimento de uma ação reflexiva, coerente e competente. Também questionando uma formação de professores menos idealizada, Arroyo (2007) propõe

uma abordagem que dialoga com a atividade prática do docente em que o professor, dentro de uma concepção sócio-histórica, vivencia em sua prática uma dualidade entre a educação crítica e transformadora e a educação idealizada pelo sistema político.

1.2 Um aprendizado ao longo da vida

O desenvolvimento profissional dos professores está diretamente relacionado à forma como ele define a sua identidade profissional, algo que se constitui ao longo da carreira. Marcelo (2009) nos revela que o conceito de desenvolvimento tem um caráter de evolução e continuidade superando a simples justaposição entre a formação inicial e a formação contínua dos docentes. Nas palavras de André (2010, p.176):

A formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

Dessa forma, o professor vivencia a formação docente como algo que não está restrito apenas a alguns momentos de sua trajetória, mas sim a um processo que se dá ao longo de sua vida. De forma intencional e planejada, a teoria e a prática vão se imbricando em uma relação por vezes individual, outras em coletividade, proporcionando uma docência efetiva.

A formação docente, segundo Imbernón (2010), deve ser um processo contínuo de desenvolvimento profissional que vai se envolvendo de forma dialógica com momentos de formação continuada, questões de carreira, relacionamentos, participação e decisões nas questões educacionais. Esse processo, nas palavras do autor, deve:

[...] dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (Op.cit., p.41)

A capacidade de reflexão sobre a própria prática docente passa a ser o vértice fundamental onde a formação desenvolve as competências essenciais ao professor: interpretar, compreender e refletir as relações em sociedade e a docência. Enfim, a formação docente não pode mais ser pensada nos moldes tradicionais que lhe delegavam a tarefa de trazer o pronto, definido e artificial para o professor, mas sim como um processo dinâmico, reflexivo, contínuo e amplamente disposto a relacionar-se com a pluralidade que permeia o ambiente escolar.

Para que a formação docente seja percebida como um aprendizado ao longo da vida ela precisa ser desenvolvida, individual ou coletivamente, durante a prática docente visando uma preparação pessoal e profissional para atuação do docente. Esse desenvolvimento profissional docente é, para Rudduck (*apud* MARCELO, 2009, p. 09), “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações”.

1.3 Saberes docentes

O saber docente é um saber plural formado pela inter-relação de saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Tardif (2010) assim define os saberes que compõem o saber docente: os saberes disciplinares são correspondentes aos diversos campos do conhecimento emergidos da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Os saberes curriculares são aqueles que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que correspondem ao que se espera de cultura erudita para a sociedade em questão. Os saberes profissionais são os transmitidos pelas instituições de formação de professores e se destinam à formação científica e erudita dos professores. Já os saberes experienciais são aqueles baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio em que o professor atua. E, para o autor, são justamente os saberes experienciais que permitem uma relação crítica do docente frente ao seu cotidiano proporcionando uma prática manifestada em saberes fundamentados no trabalho cotidiano, é o *habitus*.

Esses saberes experienciais são, também, através das relações entre os próprios docentes, socializados enquanto experiência coletiva e assim adquirem uma objetividade que leva ao surgimento de discursos da experiência. Esses discursos podem proporcionar a outros docentes os meios para encontrarem respostas para suas próprias indagações. Assim, os saberes experienciais são percebidos como vitais para o saber docente a partir de onde o professor poderá, de forma mais eficaz e segura, exercer a sua prática.

1.4 Família: o primeiro espaço social da criança

De onde vem, ao grupo familiar, tal força de coesão? Em nenhum outro espaço social o lugar do indivíduo é tão fortemente destinado. Um homem pode mudar de país; se brasileiro, naturalizar-se finlandês; se leigo, pode tornar-se padre; se solteiro, tornar-se casado; se filho, tornar-se pai; se patrão, tornar-se criado. Mas o vínculo que o ata à sua família é irreversível; será sempre o filho da Antônia, o João do Pedro, o 'meu Francisco' para a mãe. Apesar dessa fixidez de destino nas relações de parentesco, não há lugar onde a personalidade tenha maior relevo. Se, como dizem, a comunidade diferencia o indivíduo, nenhuma comunidade consegue como a família valorizar tanto a diferença de pessoa a pessoa. (BOSI, 1994, p. 425)

O que é família? A resposta a esta pergunta, embora pareça simples, vem carregada de sentidos e durante toda a trajetória de vida de um indivíduo estará presente. As histórias que se vivem em família marcam a constituição primeira do indivíduo e tudo o que posteriormente for tocado por ele será construído em função dessa experiência, e não desconectado dela. Bosi (1994) faz uma belíssima definição do papel social da família na constituição do indivíduo. Ao longo da vida ele vai se deparando com desafios, mudanças, conhece e é influenciado por sistemas e instituições, mas sempre será alguém com uma gênese, com uma família.

A família “é considerada como uma unidade social básica e universal. Básica, porque dela depende da sociedade; universal, pois em todas as sociedades humanas encontra-se, de uma forma ou de outra, a família”. (FETTBACK, 2013, p. 49) Na família a criança começa a constituir-se enquanto sujeito e a desenvolver a capacidade de interagir com o mundo que a cerca e, segundo Symanski (2004), encontrar e relacionar-se com os primeiros “outros”, constituindo, assim, o primeiro referencial de constituição identitária.

Queiroz (2009, p. 01) afirma que “na sociedade moderna, a primeira instância de mediação do processo de socialização é a família, pois ela constitui o *locus* da afetividade e da privacidade, espaço social no qual, por meio das experiências de natureza emocional, se forma a estrutura psíquica”. Para Szymanski (2010), a família é uma das instituições responsáveis pela socialização realizada mediante práticas desenvolvidas por quem tem o papel de transmissor, os pais, e junto aos que têm o papel de receptores, os filhos. Essa socialização acontece mediante práticas que se concretizam em ações contínuas e habituais de um conhecimento que, embora não sistematizado, é resultado de uma aprendizagem social que é transmitida de geração em geração. A autora, porém, destaca que há a possibilidade de que essa “transmissão” de herança cultural seja sujeita a uma série de fatores que possam levar à diversidade de estratégias mediante a complexidade dos conhecimentos acumulados por uma cultura.

A cultura familiar se apresenta, segundo Szymanski (2004), repleta de valores, hábitos, formas de sentir e interpretar o mundo que definem as relações que influenciarão na constituição da subjetividade da criança. Justamente por se consolidar pela possibilidade de expressão humana dos sentimentos, a família consegue apresentar à criança valores distintos aos da racionalidade das relações com a escola e o mercado de trabalho. Para Queiroz (2009), há na família a possibilidade da constituição de espaços de resistência social já que promove relações que se fundamentam na participação, conduzindo a processos de estruturação psíquica da consciência coletiva.

No cotidiano familiar, seus membros participam de diversos eventos de letramento. Assim, não só o professor e a escola são, respectivamente, agente e agência de letramento⁵, mas também o ambiente familiar e outros diversos espaços da comunidade (Galvão, 2004). Em qualquer momento em que o escrito faça parte (direta ou indiretamente) das interações nas quais se envolvem os membros da família, ali acontece uma experiência de letramento. A receita de bolo, o rótulo em algum produto comprado, os letreiros na televisão, a Bíblia que fica aberta sobre uma cabeceira de uma cama ou os livros de história que são folheados pela criança ao anoitecer, todos fazem parte da constituição dos valores familiares e que por fim fazem referência à constituição de uma identidade familiar.

⁵ Esses conceitos serão estudados no capítulo seguinte.

Para Cerutti-Rizzatti (2011), essa constituição de valores é distinta de uma família para a outra já que dependem das referências e do contexto social dos alunos. Dessa forma compete à escola ressignificar todas estas histórias e experiências e por fim permitir que estes sujeitos possam se relacionar de forma desenvolva em espaços diversos, familiares ou não, e assim ampliarem a suas visões de mundo.

1.5 Um prato de sopa, um banquete de memórias

Assim que provei a sopa tive a sensação de que um mundo inteiro adormecido despertava na minha memória. Sabores que tinham sido meus na infância e que se havia perdido desde que saí do povoado reapareciam intactos em cada colherada e me apertavam o coração. (MÁRQUEZ, 2007, p. 31)

Gabriel García Márquez, ao resgatar suas memórias, traz à tona uma rede de sentimentos, lembranças, valores e sabores. Uma infância distante, mas agora vívida em cada colherada de sopa. Cada sabor, uma memória com todos os seus significados possíveis. O sabor da sopa era para Márquez o signo que trazia à vida um passado já adormecido. Um passado que foi sendo ressignificado paulatinamente e possibilitando a constituição de outras memórias em uma contínua e dinâmica jornada de significações e sentidos.

Nas palavras de José Martí (*Apud* STRECK, 2008, p.96), “a vida vivida, com suas contradições, é ponto de partida necessário, mas não ponto de chegada”. Na fala desse revolucionário podemos perceber uma verdade que é central na trajetória humana: sempre há algo a ser aprendido e ensinado. O ponto de partida, muito mais complexo do que simples início, se refere a uma grande variedade de saberes que são chamados de capital cultural. E a família, a comunidade e a escola são também espaços sociais de constituição e ressignificação dessas histórias de vida e desses valores culturais. No cotidiano do ser humano, ensinar e aprender estão naturalmente inseridos em decorrência de um estado inconcluso. Em cada relação estabelecida com o outro, uma série de atitudes e decisões são tomadas com base em um capital cultural já existente, mas que não está lá ao acaso. Acerca dessa questão Freire (1996, p. 76) destaca que:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

E é nessa dinâmica que a educação se justifica: ao possibilitar um movimento dialético entre os valores culturais que são trazidos do ambiente familiar e aquilo que a cada dia é ensinado e aprendido na escola, o ser humano vai se percebendo como sujeito e não mais apenas como aquele que se adapta.

Porém, esse movimento dialético poderá ocorrer se o sujeito que agora se constitui tiver suas referências e seus valores familiares levados em conta na sua escolarização. O ser humano se desenvolve a partir do que faz sentido para ele. Nas palavras de Márquez (2007, p. 5), “a vida não é o que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la”. E a recordação não é espontânea, ela precisa ser acordada, incomodada e desconfortada. E é esse ato intencional do despertar das referências pessoais que a escola precisa buscar para si, atribuindo então sentido às palavras que, determinadas pelo seu contexto, possibilitam ao ser humano se sentir sujeito a cada passo dado em sua vida escolar já que, segundo Bakhtin (2004, p. 95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

Ao levarmos em conta que a escola, segundo Pillotto e Tamanini (2012, p. 112), “trabalha essencialmente com memórias, saberes, identidades, patrimônios herdados, acúmulos sociais representados fortemente pelos conhecimentos repassados em seus conteúdos programáticos”, percebemos que sua função social é extremamente significativa e ela não pode abrir mão da valiosa bagagem cultural que a criança traz de casa. Essa bagagem e a linguagem são mediadas pela educação possibilitando, segundo Bakhtin (2004), a amplificação de uma multidão de signos ideológicos, permitindo o estabelecimento de relações em todas as dimensões sociais.

Um conceito importante para compreender o capital cultural é a memória social ou coletiva. É nela que essa herança se firma e proporciona ao ser humano possibilidades de constituir-se enquanto sujeito histórico. Para Tamanini (2009), tendo como evidência os bens culturais, materiais e imateriais, a memória social ou

coletiva se constitui um referencial de identidade cultural e o instrumento mediador entre o sujeito e cidadania.

Se entendermos que família, comunidade e escola são espaços de transmissão do capital cultural, apontamos que esses são espaços em que experiências de ensino e aprendizagem acontecem constantemente, embora em alguns momentos em caráter formal, e em outros, não-formal ou ainda informal. É na educação que os seres humanos se percebem como sujeitos históricos e que, como tal, são responsáveis diretos pela forma como a sociedade vai sendo constituída. Acerca disso, afirma Freire (2001, p. 10) que:

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação.

É nessa realidade social que a história humana vai sendo constituída com suas contradições e conflitos que, mediados pela educação, possibilitam aos que frequentam as escolas, experiências onde o seu capital cultural possa contribuir para a constituição de uma dada visão de mundo. Essa ideia é reforçada por Marti (*Apud* STRECK, 2008) ao afirmar que a educação deve ir aonde a vida vai e que ela deve prover aos homens os meios de resolver os problemas que ao longo dos anos deverá enfrentar.

Enfim, uma sociedade, com o passar das gerações, vai produzindo um capital formado por uma valiosa herança deixada por aqueles que viveram e vivem o seu cotidiano. Essa herança pode ser tanto material ou imaterial e não está ligada a um valor monetário, mas sim, é detentora de um incalculável valor cultural. Para Tamanini, Grün e Peixer (2007, p. 67):

É através da cultura material e ou da materialidade humana e das narrativas que se concentra a passagem do tempo, assim a leitura é feita a partir das experiências acumuladas e representadas que se desdobram na memória, diante da imagem do presente. Desse modo, a educação pode contribuir para a compreensão das contradições presentes nos processos históricos e, sobretudo na construção desses diálogos, rupturas e confrontos.

Porém, muitas vezes, o vivido nos ambientes que não fazem parte do sistema formal de ensino é desvalorizado em função de um modelo institucional que impõe uma “cultura” que não tem muito a dizer, justamente por sua artificialidade e pouca relação com o que é próprio do cotidiano das ruas. Essa escolarização, segundo Freire (2007), está desvinculada da realidade e acaba por impor meios de aprendizagem superficiais e passivos ocasionando uma falta de criticidade frente à sociedade.

Essa passividade, para Bourdieu e Passeron (1964), é ocasionada por uma educação desvinculada da realidade que é favorecida na medida em que a escola privilegia, em sua teoria e prática, o capital cultural das classes dominantes. É a ruptura com os valores e saberes das classes dominadas mediante aceitação de uma forma de enxergar o mundo onde não há o reconhecimento e a legitimidade das suas histórias e referências. Estudaremos esse conceito na sequência.

1.6 Os herdeiros e o capital cultural

Uma das principais obras de Pierre Bourdieu é “Les héritiers” (ou “Os herdeiros”). Lançada em parceria com Jean-Claude Passeron em 1964, propõe uma análise das desigualdades sociais frente à escola e à cultura e aponta conceitos como “capital cultural” e “*habitus*”. O nome do livro, “Les héritiers”, se justifica na teoria sociológica de que a família transmite a seus filhos um conjunto de bens que possibilita a manutenção ou conquista de uma boa posição social aos “herdeiros”. Essa herança pode ser chamada de “capital cultural”.

Para um entendimento da dimensão simbólica da luta, como as que legitimam certas práticas sociais e culturais, entre os grupos sociais diferentes é preciso compreender o conceito de “capital cultural”. Bourdieu e Passeron (1964) enfatizam que o sucesso escolar não se dá por uma questão de “dom” e o insucesso pela ausência do mesmo. O desempenho escolar é uma ação direta dos hábitos culturais do meio familiar dos alunos e dos comportamentos herdados no local de origem e que por fim são reforçados pela lógica escolar. Nesse contexto, a escola se apresenta como a instituição por excelência que cumpre o papel de consagrar os que são historicamente favorecidos.

Silva (1995) afirma que esses hábitos culturais, também chamados de “*habitus*”, são uma “inconsciência de classe” que atua no sentido de inação e

reprodução das condições de vida das classes sociais e que nas classes dominadas explicam o conformismo e a submissão, e nas classes dominantes, a autonomia e a sensação de poder. Segundo a autora, o “*habitus*”, além das formas de percepção nas questões perceptivas e valorativas, também está ligado às formas de apreciação. Gostos, estilos, estética são manifestações de um sistema que produz os condicionamentos sociais associados a uma classe específica.

O conceito de “capital cultural” possibilita explicar as desigualdades no meio social, já a partir da escola e permite um entendimento de como o pior desempenho escolar dos menos favorecidos serve à estrutura dominante em uma sociedade específica.

Mas o que significa ter posse desse “capital”? Para Bourdieu e Passeron (1964), aos que possuíssem esse “capital” seria possibilitada uma trajetória marcada pelo sucesso e pela distinção em que seria legitimado um “patrimônio” familiar que deveria ser sempre herdado às gerações futuras das classes socialmente favorecidas. A partir desse conceito, foi possível uma tentativa de superação da ideia reforçada pelo senso comum que atribuía aos favorecidos socialmente uma “intimidade” com a cultura escolar que seria imprescindível para atividades laboriosas mais destacadas na sociedade. O “dom” e as “aptidões naturais e predisposições” foram questionados pelos autores enquanto mediadores para a aquisição de uma cultura legitimada e valorizada pela sociedade dominante.

Bourdieu, ao questionar a neutralidade da instituição “escola”, mostra que as chances dos que vêm de classes dominantes são diferentes das dos demais; enfim, os alunos não vêm com as mesmas condições, nem a escola os trata com condições de igualdade justa. Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 32), “formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances.” Mas Bourdieu mostra que isso não acontece e as chances são desiguais. O que explica essa desigualdade é o “capital cultural”.

O “capital cultural” é, para Bourdieu e Passeron (1964), o elemento herdado do meio familiar com maior impacto na definição da trajetória escolar. A posse dele favorece o desempenho escolar, já que facilita a aprendizagem dos conteúdos escolares legitimados pela sociedade dominante. A escola tem ignorado as diferenças sócio-culturais e assim privilegiado, em sua teoria e prática, o capital

cultural das classes dominantes. Para Amato (2009), dessa forma a escola favorece as classes que já dominam e passa a ser considerada uma continuidade das práticas sociais que os filhos vivenciam em casa. Resta aos filhos das classes dominadas a assimilação do mundo dominante.

Um grande problema para Bourdieu e Passeron (1964) acontece quando a escola adota para com as classes populares e menos favorecidas, uma postura “puramente escolar” com a intenção de compensar as desvantagens “culturais” desta, estabelecendo assim expectativas injustas e limitadas com relação ao futuro. Dessa forma, as classes populares percebem a sua desvantagem como um “destino pessoal”. Segundo Cunha (2007, p. 515), “as classes populares, contrariamente à reflexão *savante*⁶ das classes favorecidas e que faz de suas habilidades uma condição natural de classe (*taken for granted*), devem empregar o dobro de esforço para aceder a uma cultura escolar canônica”.

Segundo Amato (2009), aos filhos das classes dominadas, a escola apresenta uma ruptura com seus valores e saberes, que são desprezados, ignorados e desconstruídos, e promove a simples aceitação de que precisam aprender uma nova cultura, um novo jeito de pensar e de enxergar o mundo. Sem dúvida, muito mais complicado do que para os filhos das classes dominantes que veem na escola a continuação dos valores e saberes que trazem de casa.

No sistema educacional o papel das classes dominantes e a reprodução das relações sociais são evidentes. E, para a manutenção dessa realidade, não basta uma reprodução das relações sociais que as classes estabelecem entre si, é preciso reproduzir as representações simbólicas que os homens fazem acerca dessas relações. Para Bourdieu (2001, p.311):

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força.

Desse modo, o sistema escolar reproduz, por meio de uma violência simbólica, as relações de estrutura de classes reafirmando de uma maneira

⁶ Savante é uma palavra de origem francesa. Segundo o Dicionário Larousse, faz referência ao caráter erudito de algo. No sentido do texto: “[...] reflexão *erudita* das classes favorecidas [...]”.

diferenciada a ideologia dominante. Assim, o processo educativo se apresenta de forma coercitiva fazendo da ação pedagógica um ato de violência onde são impostos aos alunos os sistemas de pensamento diferenciados que criam neles hábitos diferenciados, proporcionando as condições para agirem dentro de um código de valores que caracteriza a classe a que pertencem.

A classe que adere com maior força aos valores escolares, segundo Bourdieu e Passeron (1964), é a burguesia, que compõe a classe de transição. A burguesia acredita que por meio da escolarização pode alcançar a ascensão social e prestígio cultural. Para Cunha (2007, p.515),

[...] a classe média, para superar a ausência do “dom”, trabalha laboriosamente para ser julgada do ponto de vista do *ethos* e dos valores da elite, isto é, ser medida e avaliada segundo os critérios de diletantismo do homem cultivado e bem-nascido que sabe ser sem ter que ser sacrificado para conquistar seu saber e que, seguro de seu presente e do seu passado, pode se dar à elegância do desprendimento e assumir os riscos da virtude.

Esse trabalho exaustivo a que Cunha (2007) se refere é o que a classe média e a classe popular precisam desenvolver para conquistar o que é dado aos herdeiros da elite, bem mais próxima da cultura escolar. O que é “considerado natural” a uma classe, para ser pelas outras alcançadas, é necessário um grande esforço já que o sistema escolar, na prática, assegura a reprodução de diversos privilégios pelas classes privilegiadas.

Segundo a teoria da reprodução cultural, Bourdieu (1989) afirma que as dimensões sociais e seus desdobramentos estão relacionados ao capital cultural e também ao que as famílias esperam que seja transmitido aos seus filhos, possibilitando uma melhor compreensão de como os pais podem influenciar o desempenho escolar de seus filhos.

1.7 Um espaço de educação informal

Batuque é um privilégio, ninguém aprende samba no colégio.
(Feitio de oração, canção de Noel Rosa e Vadico - 1933)⁷

⁷ ROSA, Noel e VADICO, Oswaldo Gogliano. **Feitio de oração**. Disco 111042-A, Matriz 4693. Rio de Janeiro: Odeon, 1933.

A educação faz parte da história de vida do ser humano. Desde cedo, a criança, ao fazer parte de um grupo social, é por ele influenciada e vai seguindo os rumos que fazem parte das pessoas que pertencem a esse meio. Para Read (2001, p. 9), “o objetivo geral da educação é propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence”.

Podemos afirmar que a educação de alguém é definida pelo ambiente em que está inserido, porém, que ela não está restrita a acontecer apenas no ambiente escolar. A educação faz parte de todo o espaço onde o ser humano se relaciona e envolve processos formais, não-formais e informais, todos igualmente necessários e significativos. Acerca dessa diversidade de ambientes de ensino e aprendizagem, Freire (1996, p. 44) afirma que:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.

Para o autor, há uma grande variedade de espaços aonde a criança vai se constituindo enquanto sujeito e desenvolvendo a sua visão do mundo. Não apenas dentro da sala de aula no espaço escolar, mas sim em casa, na rua, na praça, na igreja e até nos momentos informais dentro do espaço escolar aonde outras atividades além do currículo acontecem.

Como já falado, três modalidades diferentes de educação fazem parte do desenvolvimento humano: formais, não-formais e informais. Para Gohn (2006, p.28):

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

Para essa pesquisa, nosso maior interesse está relacionado à educação informal, porém, entendo ser necessário abordar cada uma das três modalidades a fim de compreendê-las melhor.

A educação formal, para Gadotti (2005), tem objetivos claros e específicos. Ela é centralizada no currículo e ambientada em escolas, e depende de uma diretriz educacional com estruturas organizadas e oficiais. Com reconhecimento oficial, acontece nas escolas e se caracteriza pelos cursos com graus, programas e diplomas. Para Libâneo (1994), na educação formal se desenvolvem as condições para que os alunos assimilem os conhecimentos e desenvolvam suas capacidades cognitivas bem como as habilidades, atitudes e convicções.

A educação não-formal, segundo Gadotti (2005), é mais difusa e menos preocupada com as questões organizacionais, não necessitando de sistematizações para acontecer e tem duração variável, além de ser flexível respeitando as diferenças e capacidades individuais e os múltiplos espaços. Sobre a educação não-formal, Stamm e Pillotto (2007, p.33) afirmam que:

[...] os focos principais são a cidadania, a coletividade, o aprendizado compartilhado. E a voz ou vozes que entoam seus protagonistas – os alunos -, ou deles ecoam, são mescladas de sentimentos, emoções, desejos, dúvidas, sensações, sonhos. Ao se expressar, os alunos articulam o universo de saberes disponíveis com o esforço de apropriar/elaborar/ressignificar sobre a realidade em que vivem. Os códigos culturais são acionados e se desvelam nas emoções contidas na subjetividade de cada um.

As autoras afirmam que através das experiências de educação não-formal é possível perceber os alunos se apropriando, elaborando e resignificando conceitos da realidade em que vivem. Dessa forma, os sujeitos se sentem pertencentes e protagonistas da história.

Na educação informal não há um lugar rígido, horário ou um currículo definido. Há sim um espaço primeiro, o ambiente familiar e é aí que, através de variadas interações, a criança vai aprendendo e desenvolvendo hábitos que são próprios do seu grupo social. O significado do afeto, o compromisso do trabalho, as questões religiosas, o gosto pelas coisas, enfim, a base para que ao longo da vida, mediante experiências em processos de educação formal, não-formal e informal, o indivíduo vá interagindo com o mundo e, como sujeito de si, nele se constituindo.

É na educação informal que os conhecimentos são partilhados a partir de interações socioculturais não programadas. Para Gaspar (2002), nessa modalidade o ensino e a aprendizagem ocorrem de forma espontânea, sendo que, muitas vezes, os envolvidos no processo não têm consciência de que estão nele inseridos.

Gohn (2006) apontou algumas diferenças entre a educação formal, a não-formal e a informal. A seguir, uma síntese dessas diferenças é apresentada em uma tabela, elaborada⁸ com fim de tornar mais visível tais diferenças:

TABELA 02

Diferenças entre educação formal, não-formal e informal			
	Educação Formal	Educação Não-Formal	Educação Informal
Quem é o educador?	São os professores.	São os "outros", aqueles com quem interagimos ou nos integramos.	São os pais, a família, os amigos, os vizinhos, colegas de escola e da igreja, os meios de comunicação de massa, etc.
Onde se educa?	Nos espaços regulamentados por lei e oficiais de ensino segundo diretrizes nacionais.	Nos espaços que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, em locais onde há processos interativos intencionais.	Em espaços demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc.
Como se educa?	Em ambientes normatizados.	Em ambientes e situações interativos construídos coletivamente.	Em ambientes espontâneos.
Qual a finalidade?	O ensino e aprendizagem de conteúdos sistematizados que visam formar indivíduos como cidadãos ativos e o desenvolvimento de habilidades e competências, etc.	A capacitação dos indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo e no mundo.	A socialização dos indivíduos segundo valores e crenças de grupos que frequentam ou a que pertencem por herança, desde o nascimento.
Quais são os principais atributos?	Requer tempo, local específico, pessoal especializado, sistematização das ações, regulamentos e leis.	Fundamentando-se no critério de solidariedade e identificação dos interesses comuns, desenvolve laços de pertencimento ajudando na construção da identidade coletiva do grupo criando um "capital social".	Não sistematizada, age a partir das práticas anteriores. Atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado.
Quais são os resultados esperados?	Uma aprendizagem efetiva, certificação e titulação que capacitam os indivíduos a seguir para graus mais avançados.	Uma série de processos tais como: consciência e organização de como agir em grupos coletivos; a construção e reconstrução de concepção de mundo e sobre o mundo; identificação com uma dada comunidade; resgate do sentimento de valorização de si próprio e dos outros.	Os resultados, que não são esperados, simplesmente acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos a fim de orientar suas formas de pensar e agir.

Fonte: Gohn (2006, p. 28-31).

⁸ Trata-se de uma tabela de minha autoria elaborada a partir do texto de Gohn (2006, p. 28-31).

Enfim, tanto a educação formal, quanto a não-formal e a informal são de grande importância para a formação do ser humano. Para que os alunos possam vivenciar experiências de ensino e aprendizagem significativas e terem sua diversidade cultural respeitada, é importante que essas três modalidades sejam contempladas constantemente. Na medida em que elas forem contempladas o acesso à cidadania e à formação de um indivíduo que seja sujeito de si estará bem mais acessível.

1.8 Um diálogo possível

O que poderá mudar enquanto a criança escuta na sala discursos igualitários e observa na cozinha o sacrifício constante dos empregados? A verdadeira mudança dá-se a perceber no interior, no concreto, no cotidiano, no miúdo; os abalos exteriores não modificam o essencial. (BOSI, 1994, p. 73)

Quando apenas um fala, não há diálogo. Quando somente um grupo se manifesta, há imposições. Quando o outro se cala, provavelmente, é por que foi silenciado. Às vezes, o que é silenciado não tem consciência do seu estado. Bakhtin (2004), acerca da importância do outro, defende que impossível pensar o homem fora das relações que o ligam a outros seres humanos. Logo, para ele, o diálogo deve acontecer “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Op.cit., p. 123).

E na educação esse diálogo se torna possível e os indivíduos passam a ter uma percepção da importância das relações sociais. Sem ela os seres humanos aos poucos perderiam a consciência de pertencimento, não mais veriam sentido nos eventos básicos de sua existência e na relação com o outro. Na educação encontramos a grande responsável pelo processo cultural e pela continuidade e descontinuidade das estruturas sociais (PILLOTTO e TAMANINI, 2012).

A educação, como já afirmado, acontece tanto na modalidade formal quanto nas não-formal e informal abrindo assim espaço para parcerias e troca de situações de interferência. A família dá suporte às ações encaminhadas através da escolarização e a escola leva em consideração as referências que tem como base o ambiente familiar já que, segundo Pillotto e Tamanini (2012, p. 112), “toda

argumentação da educação pressupõe a existência de um passado”. Acerca disso, Freire (1992, p. 19) afirma que:

[...] às vezes, nós é que não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros.

Tanto no ambiente familiar quanto no escolar é necessária a prática de se constituírem caminhos entre o vivido e o que virá. Assim, as referências que constantemente fazem parte de momentos de grande significância na vida das crianças, terão na escola espaço para a ampliação dos conceitos e das habilidades a fim de responder a questões que muitas vezes ainda não existem na mente da criança que aprende, mas que ao longo da sua trajetória de vida poderão ser formuladas.

Nas palavras de Gadotti (2005): “O direito à educação é, sobretudo, o direito de aprender. Não basta estar matriculado numa escola. É preciso conseguir aprender na escola”. Mas para aprender na escola, é preciso que um diálogo entre a escola e a comunidade aconteça. Nóvoa (2002) defende que a escola, para fazer sentido para os estudantes e suas famílias, precisa rever seu papel. A escola e o professor precisam abraçar uma concepção de espaço aberto que acolha a sociedade e suas instituições tanto culturais quanto científicas e que possa ver na comunidade a concretização de uma participação marcante, permanente e reflexiva.

E é essa intenção que compartilho com Nóvoa ao propor essa pesquisa: conseguir visualizar os alunos, suas famílias e comunidades sentindo que a escola lhes pertence e que ela lhes permita ampliar a visão de mundo sem perder os referenciais que os constituíram até então.

No próximo capítulo trabalharemos a questão do letramento e o uso social da escrita na escola e no ambiente familiar do aluno. O letramento, enquanto algo que tem início na esfera familiar, é amplamente determinante da criticidade, ou da falta dela, no indivíduo frente ao mundo que o cerca permitindo a ele que possa se constituir enquanto sujeito de si. Para um entendimento desta temática, diversos conceitos serão apresentados no próximo capítulo. São eles: Alfabetização, letramento, escolarização, eventos e práticas de letramento, agência e agente de letramento. Esses conceitos permitem entender como uma sociedade meramente

alfabetizada deve ser vista como algo a ser superado em busca de uma educação que proporcione ao indivíduo a possibilidade de tomar suas próprias decisões e, segundo Freire (2007), assumir o seu papel de sujeito.

2. LETRAMENTO: O USO SOCIAL DA ESCRITA NA ESCOLA E NO AMBIENTE FAMILIAR

*“Não basta saber ler que Eva viu a uva.
É preciso compreender qual a posição que Eva
ocupa no seu contexto social,
quem trabalha para produzir a uva
e quem lucra com esse trabalho.”
(FREIRE, 1991)*

Em nossa sociedade, questões que envolvem o letramento tem sido alvo da atenção de muitos pesquisadores. Acerca disso, Tfouni (2006, p.21) afirma que a “[...] ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais”. É nessa dinamicidade que a escola tem um papel fundamental já que ela poderá, ou não, dar voz às referências que vêm das casas onde os seus alunos constituíram os primeiros traços de suas identidades. Segundo Marti (*Apud* STRECK, 2008), a vida vivida pelos alunos é o ponto de partida de onde uma trajetória deve ter início, ou seja, a educação precisa buscar constituir sua caminhada amparada pelas histórias de vida. Quando essa realidade é presente, o que é lido tem significado e o que é escrito comunica. Quando um indivíduo se apropria de significados e consegue comunicar o que pensa, ele está mais próximo de se tornar, a cada passo dessa trajetória, senhor de si e constituinte ativo de um mundo dinâmico. Para melhor compreender essa questão, buscarei na fala de diversos teóricos, apresentar alguns conceitos importantes acerca dessa temática.

2.1 Alfabetização e letramento

Para Soares (2004, p.91), a alfabetização é um processo em que um conjunto de técnicas é adquirido possibilitando a prática da leitura e da escrita. Tfouni (2006, p.18) afirma que a alfabetização faz referência ao processo de aquisição da escrita já que é a aprendizagem para as práticas de linguagem, leitura e escrita.

Já o letramento é, segundo Kleiman (1995, p.19), “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para Tfouni (2006, p.10), o letramento busca compreender os

aspectos sócio-históricos que envolvem o processo de alfabetização, ou seja, a aquisição da tecnologia da leitura e da escrita. Assim, tanto a condição do sujeito alfabetizado quanto a do não alfabetizado revela-se como objeto de pesquisa, com abordagens que transcendem questões individuais, centralizando-se no social. Enfim, para Soares (2003, p.38), “aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.” É, segundo Bakhtin (2004), a apropriação da palavra como um sentido que possibilita a constituição de uma referência ideológica que leva o indivíduo a um modo de vida onde ele é sujeito do e no mundo.

Soares (2003) destaca a distinção entre a alfabetização e o letramento afirmando que nem sempre um alfabetizado é um letrado. Porém, é importante lembrar que alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis, embora distintos. Enquanto o alfabetizado é aquele que lê e escreve, o letrado usa socialmente, pratica e consegue relacionar-se socialmente através da leitura e da escrita.

2.2 Escolarização e alfabetização

A relação entre escolarização e alfabetização está muito presente nas questões acerca do letramento. O vínculo entre esses dois conceitos é visto como algo natural, já que é principalmente na escola que se ensina e que se aprende a tecnologia da escrita. Segundo Soares (2004, p.93), à escolarização:

[...] cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a alfabetização, quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o letramento.

Tfouni (2006) afirma que o processo de alfabetização é descrito, muitas vezes, como semelhante aos objetivos propostos pela escola como o lugar onde acontece a alfabetização. Alfabetização essa que tem como característica o fato de ser incompleta e que está sujeita ao controle mais da escolarização do que de si mesma. Logo, afirma-se que “a alfabetização está intimamente ligada à instrução

formal e às práticas escolares, e é muito difícil lidar com essas variáveis separadamente” (Id.ib., p.21).

Soares (2004, p.95) afirma que tanto a alfabetização quanto o letramento têm um caráter de continuidade; porém, se distinguem. Enquanto a alfabetização é linear e tem na escolarização uma delimitação clara e definida objetivamente, o letramento não é linear, porém multidimensional e com a abordagem de múltiplas práticas, funções e objetivos condicionados por diversos contextos. A escolarização condiciona a alfabetização, porém, o letramento transcende aos limites da escola.

Para Cook-Gumperz (1991), a alfabetização é a finalidade da escolarização na contemporaneidade e o contexto dessa é inseparável das circunstâncias específicas do contexto histórico em questão. Assim, é possível afirmar que tanto a alfabetização quanto a escolarização são construídas socialmente e desempenham papel determinante na nossa sociedade. Dessa forma, os estudos sobre alfabetização e escolarização devem ir além da observação da aquisição da tecnologia da escrita e da leitura e buscar o entendimento das experiências de linguagem vivenciadas já que, no espaço da escola, as memórias, saberes, identidades, patrimônios herdados e acúmulos sociais, fazem parte de um cotidiano em que, segundo Pillotto e Tamanini (2012), a função sociológica da escola se faz extremamente significativa.

2.3 Paulo Freire, um precursor da ideia de letramento

Paulo Freire (2007) foi um dos maiores defensores da superação de uma sociedade meramente alfabetizada, que usa a escrita como fator de transformação social. Para o educador, a alfabetização mecânica precisa ser superada em busca de uma educação para a decisão e responsabilidade social e política que proporcionará ao indivíduo a possibilidade de viver um despertar em busca da capacidade de propor questões e tomar suas decisões. Para Freire, se faz necessária uma educação para possibilitar um desenvolvimento do senso crítico e não apenas o domínio da tecnologia da leitura e da escrita. Embora Freire não tenha feito uso do termo letramento, claramente podemos ver em sua fala as importantes considerações que ele faz para o entendimento desse conceito:

O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (FREIRE, 2007, p.115)

É proposta a superação de uma escolarização que encontra suas bases na leitura e na escrita desvinculadas da realidade, que impõe aos meios de aprendizagem uma abordagem superficial e não crítica. Observou Freire (2007, p.96) que “quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos.” Assim, por vezes, aquilo que a criança traz como referência do seu ambiente familiar acaba por não fazer parte do sistema formal de ensino sendo então desvalorizado em função de um formato que impõe uma “cultura” artificial e com pouco significado frente ao que é cotidiano do indivíduo.

Acerca dessa questão, Bourdieu (1964) propôs um conceito estudado no capítulo anterior, o de “capital cultural”. Quando a escola não se atenta para as diferenças entre os indivíduos ela promove uma desigualdade de oportunidades. Essa desigualdade, explicada pelo “capital cultural”, reflete o fato de que as crianças das classes dominantes vivem uma realidade diferente das que vêm das classes dominadas. O que faz sentido para uma, não faz para outra. Logo, se o desempenho escolar é uma ação direta dos hábitos culturais do meio familiar dos alunos, a escola, quando percebe e trabalha de forma diferenciada de acordo com a necessidade de cada indivíduo, consegue dar um passo significativo em direção à formação de “sujeitos de si”. Porém, quando isso não acontece, a escola acaba por cumprir o papel de reforçar o domínio daqueles que já são historicamente favorecidos. Em outras palavras, quando a educação e a escola possibilitam um movimento dialético entre as histórias de vida trazidas do ambiente familiar e o vivido no espaço escolar, o ser humano vai desenvolvendo a capacidade de se perceber como alguém que se constitui enquanto sujeito e não mais como alguém que passivamente aceita o que lhe é imposto.

2.4 O mito do letramento

O “mito do letramento”, conceito proposto por Graff (1994), cuja compreensão se faz necessária para esse trabalho considerando que os dados abarcam falas

de familiares de diferentes condições sociais, faz referência à ideia de que o fato de saber ler e escrever está associado a uma série de habilidades. Tais habilidades, de acordo com o mito, não poderiam ser aprendidas dissociadas dessa competência, e que são relacionadas a aspectos cognitivos ou sociais.

Com relação aos aspectos cognitivos, supõe-se que a partir desenvolvimento da habilidade do ler e escrever, o indivíduo iria se tornando mais capaz de refletir sobre o mundo que o cerca, pois agora ele teria uma “cognição” antes inexistente. Dessa forma a alfabetização acabaria por proporcionar à pessoa o desenvolvimento de uma capacidade que o permitiria organizar e sistematizar ideias. Essa capacidade, refletida especialmente no uso de uma linguagem culta padrão, seria uma característica exclusiva do sujeito escolarizado. Logo,

[...] os trabalhadores não-educados não possuem lógica, poder de organização sistemática, capacidade de fazer deduções acertadas, nem de reunir observações. (...) De forma bem simples, pensava-se que eram os trabalhadores bem-informados, bem-educados os que produziam mais e melhor, pois possuíam hábitos morais superiores e economizavam. Os trabalhadores não-educados, analfabetos, não. (GRAFF, 1994, p.208)

Já com relação aos aspectos sociais, como as formas de interações estabelecidas e às implicações econômicas, a habilidade de ler e escrever possibilitaria que uma série de comportamentos indesejáveis desse lugar aos que eram socialmente considerados como ideais. Assim, a não-alfabetização é considerada causa para um comportamento inadequado que inclui também perspectivas relacionadas à moralidade:

“Educar” os trabalhadores era o problema. Não era uma educação para ler e escrever, e sim era a necessidade de treiná-los para uma nova disciplina de trabalho, permeada com a obsessão da classe média sobre o caráter e a moralidade. (Id.ib., p.86)

Além disso, também os não escolarizados são vistos como mais inabilitados ao estabelecimento de interações sociais satisfatórias do que aqueles que leem e escrevem dentro de um grau desejado. Assim, aos não escolarizados é possível a sujeição a consequências cognitivas não pela inabilidade, mas sim, pelos estigmas depreciativos impostos ao indivíduo.

Economicamente, o mito traria a equivocada ideia de que uma maior escolarização permitiria um maior avanço nas forças que promovem o

desenvolvimento econômico. Os letrados possuiriam maiores possibilidades de ascensão econômica, algo que também teria reflexo no nível social em que o indivíduo estaria inserido lhe trazendo maior prestígio frente às outras camadas da sociedade.

É importante destacar que as associações atreladas ao “mito do letramento” não encontram base já que vários estudos mostram que a escolarização não é a única variável a garantir a ligação da habilidade de ler e escrever a determinados aspectos, tanto cognitivos quanto sociais. Para Graff (1994, p.84):

A educação e o crescimento econômico, [...], não precisam ser processos colaterais ou sequenciais: produtividade e riqueza não seguem necessariamente a alfabetização em massa, como as histórias da Suíça e da Escócia demonstram. Os dois países chegaram à alfabetização quase universal antes do século XIX, mas ambos permaneceram desesperadamente pobres.

Mesmo mediante diversas evidências contrárias a essa ideia, o “mito do letramento” continua presente nas escolas determinando ações, comportamentos, tomadas de decisões, e trazendo seus consequentes prejuízos aos que confiam unicamente nessa variável enquanto garantia de ascensão cognitiva e social. Enfim, a escola continua a acreditar que o seu papel está em tornar seus alunos cognitivamente e socialmente mais habilitados apenas por meio do ensino das competências da leitura e da escrita.

Não há problema nessa crença, mas sim quando ela vem legitimada por uma visão em que a escolarização é o único e suficiente caminho para o desenvolvimento individual, social e econômico. Dessa forma, tudo o que é externo ao que é praticado pela e na escola se torna suspeito, questionável e sem legitimidade institucional para promover “progresso”.

Para a escola, é interessante que o mito continue a existir, pois assim é possível camuflar a sua própria falta de competência em promover a legitimação do seu papel social que para Bourdieu (2001) é o de manter a “ordem social” na qual o capital social da classe dominante garante aos favorecidos uma “superioridade” marcada por uma “erudição” alheia ao vivido pelas outras classes. Essa condição obriga aos menos favorecidos um esforço grandioso a fim de romper com seus próprios valores culturais em busca da condição de “ser alguém na vida”, algo tão almejado e proclamado pela escola que se beneficia do “mito do letramento”.

2.5 Eventos e práticas de letramento

Dois conceitos importantes para as questões que envolvem letramento são os “eventos de letramento” e as “práticas de letramento”. Para Hamilton (2000, apud CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p.17), os eventos de letramento são o topo de um *iceberg* onde as práticas de letramento são a base.

Para Kleiman (1995, p.44), os eventos de letramento são momentos onde a escrita é a parte essencial em uma situação; porém, são as práticas de letramento que

[...] encaminham o aluno por trilhas previamente determinadas em função de sua classe social e/ou etnia do aluno, não em função de sua inteligência ou potencialidade. Essas trilhas efetivamente reproduzem as desigualdades do sistema.

Já para Pelandré e Aguiar (2009, p.05), os eventos de letramento são acontecimentos sociais que têm como base a compreensão ou produção de um texto, individualmente ou coletivamente. As práticas de letramento têm uma amplitude maior do que o evento, pois possibilitam que esse tenha atribuição de sentido por estar relacionado a essas práticas e por elas sendo mediado. Sendo assim, sem as práticas de letramento, os eventos não possuem significado. Essas práticas de letramento são, para Pelandré e Aguiar (2009, p.05), determinadas por “características sócio-históricas e, portanto, diferenciadas dependendo do período e do local em que se realizam e dos objetivos ao analisá-las.”

Segundo Cerutti-Rizzatti (2011), a compreensão acerca do que são eventos e práticas de letramento proporciona grande contribuição ao permitir a conclusão de que “os sujeitos não compartilham práticas de letramento absolutamente universais e, por consequência, não participam de eventos de letramento idênticos.” Essa abordagem nos leva à defesa de uma escola que proponha o uso social da escrita aos alunos valorizando suas práticas de letramento e possibilitando o trabalho com gêneros discursivos que tenham significado para esses sujeitos. Para a autora:

As pessoas, dependendo de suas características socioculturais e das implicações econômicas do entorno em que vivem, tendem a atribuir diferentes valores aos usos da escrita e, como consequência, a participar de

modo mais efetivo ou menos efetivo dos variados eventos de letramento que têm lugar na contemporaneidade. A natureza dessa participação parece atender as suas especificidades culturais e não é objeto de hierarquização ou de valoração, mas de reconhecimento. (Id.ib., p.18)

E a participação desses sujeitos de modo mais significativo na contemporaneidade é uma possível competência da escola, já que ela é o espaço institucionalizado para a existência de eventos de letramento amparados em práticas de letramento.

Quando a escola, ao propor o uso social da escrita, valoriza as práticas de letramento, com base em um “capital cultural” já existente, ela consegue atribuir sentido ao que é ensinado e aprendido. Não apenas a escola vive esse processo, mas também a família e a comunidade, sendo espaços de constituição e ressignificação de valores culturais num movimento contínuo e sempre inconcluso. Para Freire (1996), o indivíduo precisa se relacionar com o mundo que o cerca, não apenas constatando o que ocorre, mas também intervindo como sujeito a todo o tempo.

Para que essas práticas de letramento no ambiente familiar do aluno sejam compreendidas é preciso entender que nesse ambiente se constituiu um espaço primeiro onde através de variadas interações a criança aprende e desenvolve hábitos próprios do seu grupo social. Esse “aprender” e “desenvolver” acontecem na esfera daquilo que chamamos de “educação informal”, conceito já estudado no capítulo anterior. De forma espontânea, na educação informal os conceitos são partilhados em interações socioculturais não programadas dando corpo a uma diversidade de referências que nortearão a trajetória do indivíduo (GASPAR, 2002), e dentre essas referências, as práticas de letramento.

2.6 Agente e agência de letramento

Um mobilizador para que as práticas de letramento ocorram é o agente de letramento. Kleiman (2006, p.83) afirma que o agente de letramento é

[...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas, para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

Para Baltar (2011, p.213), o professor pode ser esse agente de letramento que deve mediar as práticas sociais que se encontram no mundo letrado e que são vivenciadas pelos estudantes durante o processo do letramento. Essas práticas se situam em diferentes ambientes discursivos necessitando que haja uma organização das atividades através de variados gêneros discursivos necessários para vivenciá-las.

Mas, para que essa prática docente possa ser realmente efetiva e consiga mediar aquilo que o aluno traz de seu contexto familiar com aquilo que a escola deve propor, é necessário atentar para a questão da formação docente. Para Marcelo (1999) a formação docente permite que o professor adquira e aperfeiçoe os seus conhecimentos e habilidades a fim de adquirir uma prática que possibilite uma educação que atenda os alunos dentro de cada especificidade e realidade distinta. Dessa forma, o professor enquanto agente de letramento, poderá provocar seu aluno a estabelecer relações entre aquilo que acontece em seu ambiente familiar e seu ambiente escolar propondo à criança uma criticidade acerca do mundo que a cerca.

A escola, segundo Baltar (2010), é a grande agência de letramento da sociedade moderna por receber estudantes durante um grande período de suas vidas e ser, muitas vezes, um dos poucos lugares onde esses se encontram envolvidos em práticas de letramento para além daquelas de seu cotidiano, em boa parte dos casos.

Para Cerutti-Rizzatti (2011, p.17), esses eventos e práticas “são entendidos como qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Porém, não só o professor é agente de letramento e nem só a escola é agência de letramento. Segundo Galvão (2004, p.150), o estudante vivencia eventos de letramento em seu ambiente familiar, na igreja, na associação, enfim, em diversos outros espaços além da escola. Para Freire (1996) há uma grande variedade de ambientes nos quais a criança vai se constituindo enquanto sujeito. A educação, que pode acontecer em todos os espaços pelos quais o ser humano circula, como já abordado no capítulo anterior, se desenvolve em processos formais, não-formais e informais, todos necessários e significativos.

Para Galvão (2004, p.141), o papel da família na vivência dos eventos e práticas de letramento é “tão forte que, em alguns casos, sobrepõe-se à

escolaridade ou à profissão dos filhos”. Enfim, quando a leitura e escrita e a exposição a uma diversidade de materiais de leitura em seus contextos de uso fazem parte da vida dos pais, provavelmente fará na vida dos filhos possibilitando a esses uma capacidade maior de viver o letramento em seu cotidiano já que, segundo Symanski (2004), na família a criança começa a constituir-se enquanto sujeito, desenvolvendo a capacidade de relacionar-se com o mundo que a cerca.

Segundo Tfouni (2006, p.21),

Os estudos sobre o letramento, desse modo, não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos.

Podemos entender que a alfabetização não depende do letramento já que, conforme Soares (2004, p. 92), os analfabetos podem possuir certo nível de letramento, buscando o auxílio dos que possuem a tecnologia da leitura e da escrita. Assim, mesmo em ambientes familiares onde os pais não leem e escrevem, é possível, muitas vezes, perceber a existência de eventos de letramento que, amparados pelas práticas de letramento, interagem com as atividades desenvolvidas na escolarização.

Mas, para que aconteça essa interação é necessário que o professor leve em consideração, as questões relacionadas ao letramento e, para isso, não basta proporcionar eventos de letramento, é preciso conhecer as práticas de letramento que fazem parte das referências e contexto social dos estudantes. Para Cerutti-Rizzatti (2011), os alunos chegam à escola com realidades distintas sobre a leitura, vivenciam processos culturais específicos e isso tudo interferirá nas experiências no ambiente escolar. A autora destaca que:

Uma das possíveis respostas que se nos tem afigurado é o fato de que os eventos de letramento que têm lugar em muitas de nossas aulas de Língua Portuguesa não encontram sustentação nas práticas de letramento do entorno sociocultural e econômico em que vivem muitos de nossos estudantes, o que caracteriza nossas propostas de formação escolar do leitor como muito distantes da chamada zona de desenvolvimento imediato, postulada por Vygotsky (2000 [1978]). (Id.ib., p.18)

Logo, há o entendimento de que compete à escola ressignificar as práticas de letramento dos alunos, ampliando-as, a fim de que possam relacionar-se de forma desenvolva em espaços culturais diversos, familiares ou não. Para melhor entender esta questão, nos dois próximos capítulos buscarei conhecer como o professor percebe essas práticas no ambiente familiar do aluno, primeiramente fazendo uma abordagem da metodologia aplicada na pesquisa e, posteriormente, o desenvolvimento da análise dos dados e das conclusões acerca desse trabalho.

3. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para contemplar o objetivo deste estudo foi necessário também buscar um caminho metodológico que proporcionasse a possibilidade de conhecer não só as falas dos professores e familiares dos alunos, mas sim e muito mais significativo, onde essas falas e discursos se inserem e como eles vão se articulando com o contexto social dos que se permitem serem sujeitos da pesquisa. Nesse capítulo, contemplo o caminho metodológico da pesquisa apresentando os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Crítica (ADC), que possibilitam a análise dos dados levantados; os sujeitos da pesquisa; os caminhos a serem percorridos na pesquisa e o instrumento utilizado para a coleta dos dados a serem analisados.

3.1 Uma abordagem qualitativa

Considerando-se o objetivo geral que é o de conhecer como o professor percebe as práticas de letramento no ambiente familiar do aluno, essa pesquisa nos leva a considerar a necessidade de se fazer uma abordagem de caráter qualitativo, já que se pretende a compreensão de processos vividos por determinados grupos sociais, visando fazer um levantamento de dados de forma flexível e sensível ao contexto social, e não uma abordagem visando à produção de dados estatísticos. Neves (1996, p1), sobre a pesquisa qualitativa, afirma que ela

[...] costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar e medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; [...] seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos.

A pesquisa qualitativa, ao ser empregada em um estudo que visa compreender as relações sociais, é bastante útil já que permite visualizar as pluralidades humanas em seus detalhes, desde que seja coerentemente aplicada. Para Flick (2004, p.20),

[...] os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de

diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

3.2 Os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Crítica:

Para desenvolver a análise dos dados buscando compreender as práticas de letramento no ambiente familiar dos alunos na voz dos professores e assim contribuir para que haja uma abordagem que privilegie na educação as particularidades que fazem parte do processo de formação de cada indivíduo, foi feito uso dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Crítica, entre os quais está a relação entre linguagem e poder e o contexto social no qual se encontram inscritos os sujeitos da pesquisa. Assim, pretendeu-se observar as “...formas particulares de prática social e suas relações com a estrutura social”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 276).

Para Fairclough, o discurso é visto como uma forma de ação: é com ele que os homens agem no mundo e uns sobre os outros. Entre discurso e a estrutura social estabelece-se uma relação dialética, considerando-se que a estrutura colabora na modelagem do discurso, que se dá por diferentes mecanismos de influência, tais como: pelas instituições particulares e públicas, por sistemas de classificação, por normas e convenções, entre outros. De acordo com o autor (Id.ib., p. 91)

O discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como “identidades sociais” e “posições de sujeito” para os “sujeitos” sociais e os tipos de “eu” (...). Segundo, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E, terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença.

Na Análise do Discurso Crítica, a linguagem é entendida como participante da trama social e é dialeticamente interconectada a outros elementos sociais (FAIRCLOUGH, 2001), buscando perceber as relações existentes entre os recursos linguísticos e os aspectos que formam o contexto onde a interação discursiva se encontra. Para Wodak (2003, p. 19):

Uma explicação plenamente ‘crítica’ do discurso requer uma teorização e uma descrição tanto dos processos e das estruturas sociais que dão lugar à

produção de um texto como das estruturas e processos sociais nos quais os indivíduos ou grupos, como sujeitos históricos, criam sentidos em sua interação com textos.

Para Fairclough (2001), a Análise do Discurso Crítica apresenta três dimensões: a análise da prática textual; a análise das práticas discursivas e a análise da prática social. Pesce (2012) assim sistematiza essas três dimensões: Primeiro a da análise da prática textual que faz a microanálise da prática discursiva buscando perceber questões relacionadas a vocabulário (significados, criações e metáforas), gramática (transitividade, tema e modalidade), coesão (interligação de orações) e o controle interacional e estrutura textual (polidéz e *ethos*⁹). A segunda dimensão se refere à análise das práticas discursivas focando a intertextualidade e a interdiscursividade das amostras de discurso contemplando a produção de texto (interdiscursividade e intertextualidade), a distribuição do texto (cadeias intertextuais), consumo de texto (coerência) e as condições da prática discursiva (individual ou coletiva). A terceira dimensão se refere à análise da prática social e contempla a matriz social do discurso (estruturas sociais), as ordens do discurso (relação com a prática social e a discursiva) e os efeitos ideológicos e políticos do discurso (hegemonia, sistema de crenças e identidade social).

Enfim, tendo o discurso como tema central, a Análise do Discurso Crítica se apresentou como uma base teórica que privilegia os objetivos dessa pesquisa que é conhecer como o professor percebe as práticas de letramento no ambiente familiar do aluno.

3.3 Os sujeitos da pesquisa e os caminhos a serem percorridos:

Após aprovação do projeto através do Parecer do Processo nº464/2012, emitido pelo CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE –, foram iniciados os procedimentos para buscar possíveis respostas às questões que se levantaram neste estudo.

⁹ Para Fairclough, *Ethos* é um conceito que precisa ser compreendido quando se pretende, na Análise do Discurso Crítica, interpretar a estrutura textual a fim de constituir o “eu” no discurso. O *Ethos* “manifestado pelo corpo inteiro, e não só pela voz” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 208) equivale ao comportamento, estilo verbal, tom de voz sinalizando o tipo de pessoa e a subjetividade do “eu” do discurso. Enfim, é o comportamento total do sujeito que faz discurso.

Para conhecer a percepção do professor atuante na Educação Básica acerca das práticas de letramento no ambiente familiar do aluno optou-se por delimitar a pesquisa apenas aos anos finais dos dois ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, o 5º e o 9º Anos sendo os sujeitos de pesquisa os professores e pais e/ou responsáveis pelos alunos destas turmas das escolas da rede municipal de Joinville (SC)¹⁰. Assim, a partir dos discursos de professores sobre as práticas de letramento no ambiente familiar do aluno, foi possível delinear suas representações sobre tais práticas. Tais discursos foram confrontados com os discursos dos pais dos estudantes, com a intenção de se perceberem contradições, desvios, conformações e o quanto isto pode afetar o fazer pedagógico desses professores.

A amostra de pesquisa teve a seguinte disposição: uma turma de 5º Ano e uma de 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da Regional Administrativa do Jardim Paraíso e uma turma de 5º Ano e uma de 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da Regional Administrativa do Costa e Silva.

A amostra da pesquisa foi formada a partir do seguinte critério: com base no Diagnóstico Social da Criança e do Adolescente de Joinville¹¹ foram selecionadas as regionais administrativas com menor e maior média dos anos de estudo do responsável pela família, a saber: Jardim Paraíso com 5,88 anos e Costa e Silva com 8,58 anos (nesse recorte estão excluídos a zona rural e o centro do município). Em cada uma das regiões administrativas escolhidas foi feito um sorteio simples de uma escola da rede municipal entre as existentes. Também foi feito um sorteio entre os professores que aceitaram participar da pesquisa. A turma que era por ele atendida foi selecionada para a etapa de pesquisa com os familiares.

Nas turmas de 5^{os} e 9^{os} Anos foi feito uso, para coleta de dados da amostra de pesquisa, dos seguintes instrumentos:

¹⁰ Essa delimitação da pesquisa apenas aos anos finais dos dois ciclos do Ensino Fundamental deu-se com a intenção de conhecer como são as relações envolvendo as práticas de letramento em momentos da vida escolar em que ciclos são concluídos. Porém, é importante considerar que são etapas diferentes da vida escolar e em decorrência desse fato, há possíveis diferenças em termos de participação dos pais na vida escolar dos filhos. No primeiro grupo, os pais estão normalmente mais próximos do cotidiano escolar dos filhos, ao passo que no segundo momento há um progressivo distanciamento.

¹¹ O Diagnóstico Social da Criança e Adolescente de Joinville é um estudo dos indicadores acerca do diagnóstico das questões sociais da criança e do adolescente em Joinville. Esse estudo está dividido em seis volumes e foi desenvolvido pela consultoria Núcleo Criativo Painel em 2010. Para esse projeto foi utilizado o volume II que traz os Indicadores por região administrativa.

- Para os questionários¹²: o professor regente e as famílias dos alunos.
- Para a entrevista semiestruturada: o professor regente e duas famílias (que foram sorteadas entre as que se disponibilizaram para a entrevista a partir do questionário).

É importante ressaltar que a participação das escolas, turmas, professores e famílias foi voluntária a partir de comunicação feita através de carta a todos os envolvidos antecipadamente a cada etapa¹³.

As escolas, os professores e os pais têm os seus nomes omitidos. Os sujeitos estão identificados pelas seguintes siglas apresentadas a seguir:

TABELA 03

Relação dos sujeitos da pesquisa e suas siglas	
Sigla	Sujeito
E1	Escola do Bairro Jardim Paraíso.
E2	Escola do Bairro Costa e Silva.
E1P1	Professora de Língua Portuguesa do 5º Ano do Ensino Fundamental da escola do Bairro Jardim Paraíso.
E1P2	Professora de Língua Portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental da escola do Bairro Jardim Paraíso.
E2P1	Professora de Língua Portuguesa do 5º Ano do Ensino Fundamental da escola do Bairro Costa e Silva.
E2P2	Professora de Língua Portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental da escola do Bairro Costa e Silva.
E1F1	Primeira entrevistada, mãe de uma das alunas do 5º Ano do Ensino Fundamental da escola do Bairro Jardim Paraíso.
E1F2	Segunda entrevistada, mãe de uma das alunas do 5º Ano do Ensino Fundamental da escola do Bairro Jardim Paraíso.
E1F3	Terceiro entrevistado, pai de um dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da escola do Bairro Jardim Paraíso.
E1F4	Quarta entrevistada, mãe de uma das alunas do 9º Ano do Ensino Fundamental da escola do Bairro Jardim Paraíso.
E2F1	Quinta entrevistada, mãe de um dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental da escola do Bairro Costa e Silva.
E2F2	Sexto entrevistado, pai de um dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental da escola do Bairro Costa e Silva.
E2F3	Sétima entrevistada, mãe de um dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da escola do Bairro Costa e Silva.
E2F4	Oitava entrevistada, mãe de um dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da escola do Bairro Costa e Silva.

Fonte: Balanço dos questionários e entrevistas que serviram de fonte para esta pesquisa.

¹² Os questionários entregues aos professores e aos familiares dos alunos estão nos Apêndices.

¹³ As cartas que informaram a cada um dos envolvidos as informações gerais e a condição voluntária na pesquisa estão nos Apêndices.

A totalidade dos sujeitos da pesquisa é apresentada na tabela a seguir:

TABELA 04

Totalidade dos sujeitos da pesquisa			
	Professores (Questionário e Entrevista)	Pais e/ou Responsáveis (Questionário)	Pais e/ou Responsáveis (Questionário e Entrevista)
E1	02	31	04
E2	02	42	04
TOTAL	04	73	08
TOTAL DE SUJEITOS DA PESQUISA: 77			

Fonte: Balanço dos questionários e entrevistas que serviram de fonte para esta pesquisa.

3.4 Os instrumentos de pesquisa

A coleta de dados obedeceu à sequência abaixo descrita.

No caso dos professores, foi feito um primeiro contato por meio de uma carta enviada aos professores das escolas selecionadas, na qual havia informações relativas à pesquisa que seria desenvolvida e um convite para dela participar. Se houvesse mais de um professor que aceitasse participar, seria feito um sorteio simples para a escolha de somente um deles. Uma vez selecionados os professores, considerando um do 5º ano e outro do 9º ano, foi entregue um questionário com questões fechadas e abertas, com o objetivo de fazer uma primeira aproximação dos sujeitos da pesquisa. Acompanhando o questionário, estava um Termo de Consentimento para o uso das respostas em atividades de análise e divulgação dos resultados. Em seguida, foram agendados os encontros nos quais ocorreu uma entrevista (audiogravada) com cada professor, com questões semiestruturadas, que visava à complementação das informações do questionário, e constituiu o discurso que serviu de objeto de análise. Alguns excertos desse material serão trazidos para o interior do texto e transcritos tal qual foram emitidos pelos sujeitos. A seguir, destaco as temáticas que foram norteadoras da entrevista semiestruturada com os professores:

A definição de letramento.

A participação em cursos em atividades de formação docente sobre letramento.

A importância de se conhecer o capital cultural e as experiências de educação não formal e informal do aluno.

A caracterização da comunidade da escola em que o professor entrevistado atua.

O entendimento do professor acerca do que os pais e/ou responsáveis de seus alunos leem no ambiente familiar.

A influência das práticas de leitura e escrita dos estudantes feitas em casa nas atividades de planejamento da ação pedagógica.

No caso dos pais ou responsáveis, foram enviados uma carta com informações relativas à pesquisa desenvolvida e um questionário que somente foi respondido e devolvido caso os pais ou responsáveis tivessem interesse em participar da pesquisa. O questionário teve o cunho exploratório, visando sondar os sujeitos no que se refere a suas práticas (muito ou pouco) significativas com a leitura e a escrita. Acompanhando o questionário estava um Termo de Consentimento para o uso das respostas em atividades de análise e divulgação dos resultados. Também havia um espaço no qual os pais ou responsáveis indicaram se concordavam em participar da continuidade da pesquisa. Nos casos em que houve várias manifestações de interesse em participação da pesquisa, foi feito um sorteio simples para a escolha de somente duas famílias por turma (como já explicitado acima). Uma vez selecionados os familiares, considerando dois do 5º ano e dois do 9º ano, foram agendados encontros para a realização de entrevistas semiestruturadas, nos quais ocorreu a entrevista (audiogravada), com questões semiestruturadas, que visavam a complementação das informações do questionário, e a constituição do discurso que serviu de objeto de análise. Na sequência, destaco as temáticas que foram norteadoras da entrevista semiestruturada com os pais e/ou responsáveis pelos alunos:

A importância da leitura.

Os pais e/ou responsáveis e a prática da leitura e da escrita em casa.

A relação dos pais e/ou responsáveis com a realização das tarefas escolares dos filhos.

O envolvimento dos pais e/ou responsáveis com as atividades realizadas pela

escola dos filhos.

A relação dos pais e/ou responsáveis com as práticas de letramento dos filhos.

O capital cultural e as experiências de educação informal no ambiente familiar.

Destaco que todos os instrumentos de pesquisa acima citados foram submetidos à aplicação de um piloto (pré-testagem) com pessoas da área para aprimorar o documento. Todos os questionários ficarão sob a guarda e posse do pesquisador responsável por 05 anos e depois deste prazo serão devidamente picotados e enviados para reciclagem. Sobre os depoimentos, que foram gravados, esclarece-se que as fitas permanecerão de posse do coordenador da pesquisa por 05 anos, sendo, depois disto, também destruídas.

Os dados resultantes da aplicação do questionário a todos os professores e pais e/ou responsáveis participantes da pesquisa inicialmente sofreram um tratamento estatístico observando-se a frequência de determinadas respostas. A partir daí, os dados foram organizados de acordo com algumas categorias, depreendidas da totalidade das respostas e de informações relativas aos sujeitos da pesquisa. Tais categorias foram devidamente denominadas para tornar possível a organização dos dados. Para a apresentação dos resultados, foram usados dispositivos como quadros comparativos e tabelas, para ilustrar a exposição.

No próximo capítulo apresentarei os resultados dessa pesquisa que buscou conhecer como o professor percebe as práticas de letramento no ambiente familiar do aluno do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Os resultados indicaram como se dão e quais são as percepções acerca das práticas de letramento; também possibilitou identificar as práticas de letramento que são desenvolvidas no ambiente familiar do aluno; também como a formação docente influencia na percepção das práticas de letramento no ambiente familiar e como essa percepção interfere no trabalho do professor, a partir de seu próprio dizer.

4. AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO AMBIENTE FAMILIAR DOS ALUNOS NA VOZ DOS PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*“Só existe uma forma de se chegar ao universal:
observar o particular, não superficialmente,
mas minuciosamente e em detalhes.”
(DURKHEIM, 1952)*

Neste capítulo são trazidos os dados, constituídos pelas respostas dadas aos questionários e pelas entrevistas, de professores e de pais dos seus alunos, tendo sempre em mente o objetivo proposto para essa pesquisa que é o de conhecer como o professor percebe as práticas de letramento no ambiente familiar dos alunos. Para esse fim, além do referencial teórico que dá sustentação a esta pesquisa, a Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) trará uma importante contribuição. A ADC possibilita perceber uma pluralidade de questões relacionadas ao “eu” do discurso, privilegiando as particularidades que fazem parte do processo de formação de cada indivíduo em sua prática social e suas relações com a estrutura social. Como a ADC já foi abordada no capítulo anterior onde foi apresentado o caminho metodológico dessa pesquisa, partiremos para a análise em si.

Inicialmente será feita uma contextualização da comunidade, incluindo a escola, onde estão inseridos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Para tal, serão resgatadas dos questionários respondidos tanto por pais como por professores, as referências feitas ao bairro onde vivem e/ou trabalham. Ainda com base nos questionários, são caracterizados os sujeitos: professores e pais de seus alunos. A partir desse panorama, o foco da análise recairá sobre as questões de leitura e de escrita: a voz dos professores confrontada com a voz dos pais. Finalmente, serão apresentadas as concepções de alfabetização e letramento na fala dos professores. O fio condutor de toda a análise será o reconhecimento do modo como os professores percebem as práticas de letramento que ocorrem no ambiente familiar do aluno. Para efeitos de estabelecer uma sequência de análise para cada etapa, esse percurso será realizado da seguinte forma: primeiro o olhar recairá sobre a escola do bairro Jardim Paraíso e depois sobre a escola do bairro Costa e Silva. Ao final, justificando a escolha de duas escolas de realidades tão distintas, esses percursos serão cruzados, buscando possíveis relações.

4.1 As comunidades e as escolas envolvidas na pesquisa

Como já mencionado no capítulo da metodologia, foram escolhidos dois bairros de Joinville: Jardim Paraíso e Costa e Silva.

O bairro Jardim Paraíso, onde se localiza uma das escolas pesquisadas (doravante E1), pertencia até o ano de 1992 ao município de São Francisco do Sul, quando foi anexada a Joinville pela Lei Estadual 8.563. O bairro foi oficialmente criado em 1997 pela Lei Municipal 3.508 e manteve o nome de Jardim Paraíso, que era o nome dado por uma imobiliária ao loteamento. Com uma área total de 3.200 Km², em 2010 contava com 15.491 habitantes e uma densidade demográfica de 4.84, apresentando um crescimento de 22,1% em última década.¹⁴

Já o bairro Costa e Silva, em que está localizada a outra escola pesquisada (doravante E2), onde se encontra a nascente do rio Cachoeira, surgiu em 1969 com a abertura do primeiro loteamento. Com a Lei Municipal 1.528, é oficialmente criado em 1977 homenageando o ex-presidente da república Costa e Silva que em 1969 havia visitado a região. Possui uma área total de 6.580 Km², em 1980 contava com 11.398 habitantes, em 2010 contava com 27.332 habitantes e uma densidade demográfica de 4.15, apresentando um crescimento de 22,5% em na última década.¹⁵

Outros dados referentes a esses dois bairros são relevantes para esta pesquisa no que tange às condições de estudo, capital cultural, *habitus*, espaços e modalidades de educação, alfabetização, escolarização, letramento, eventos e práticas de letramento, entre outros (todos esses conceitos já trabalhados nos capítulos anteriores). Esses dados possibilitam uma sustentação para as análises propostas e trazem informações que corroboram as hipóteses levantadas. São dados provenientes do “Diagnóstico Social da Criança e do Adolescente de Joinville”¹⁶ (2010) e que apresentam um estudo acerca dos indicadores

¹⁴ Informações extraídas do site <http://www.joinville.sc.gov.br/> em 27 de agosto de 2013.

¹⁵ Idem.

¹⁶ O Diagnóstico Social da Criança e Adolescente de Joinville é dividido em seis volumes e para essa pesquisa foi utilizado o volume II que traz os Indicadores por região administrativa. Não foram consideradas nos apontamentos as regiões do centro e da área rural da cidade, já que as populações nestas áreas possuem características distintas das dos demais bairros sendo denominada flutuante: no caso do centro, muitos residem em outros bairros apenas estudando no centro; já na área rural, lá residem, mas um grande grupo estuda em outros bairros.

socioeconômicos do município de Joinville. Esses dados são apresentados na tabela a seguir:

TABELA 05

Diagnóstico social da criança e do adolescente de Joinville (2010)			
Recortes para os bairros Jardim Paraíso e Costa e Silva			
Indicador	Descrição	Jardim Paraíso	Costa e Silva
População	Total da população residente	21.906	39.753
Densidade demográfica	Razão entre a população residente e a área territorial	1,623 hab/km ²	1,778 hab/km ²
Densidade domiciliar	Média de moradores por domicílio ocupado	3,82 (maior de Joinville)	3,34 (menor de Joinville)
Taxa de dependência	Razão entre a população residente com até 14 anos sobre a população residente com 15 anos ou mais	58,14%	32,85%
Renda dos responsáveis	Renda média dos responsáveis pelos domicílios	R\$ 438,00 (segunda menor de Joinville)	R\$ 813,00 (maior de Joinville)
Anos de estudo	Média dos anos de estudo dos responsáveis pelos domicílios	5,88 (menor de Joinville)	8,58 (maior de Joinville)
Crianças fora da escola	Percentual de crianças em idade escolar fora da escola (Ensino Fundamental)	4,12%	0,67%
Adolescentes fora da escola	Percentual de adolescentes em idade escolar fora da escola (Ensino Médio)	36,67% (maior de Joinville)	11,21%
Defasagem no Ensino Fundamental	Percentual de pessoas frequentando um determinado ano escolar com idade superior àquela pedagogicamente recomendada para o referido ano	13,05% (segunda maior de Joinville)	6,82% (menor de Joinville)
Baixa Instrução	Percentual de responsáveis por domicílio com menos de três anos de instrução	13,88% (maior de Joinville)	6,31% (menor de Joinville)

Fonte: Diagnóstico Social da Criança e do Adolescente de Joinville (2010).

Como apontado pelo diagnóstico acima, o bairro Jardim Paraíso apresenta uma realidade socioeconômica bastante diferente daquela do bairro Costa e Silva, o que nos leva a crer que as situações e as oportunidades de acesso à educação se apresentam de modo bastante distinto.

No Jardim Paraíso a média de moradores por domicílio, a taxa de dependentes entre a população residente, o percentual de crianças e adolescentes fora da escola, a taxa de defasagem no Ensino Fundamental e o percentual de responsáveis por domicílio com baixa instrução estão entre as maiores de Joinville. Já no Costa e Silva, todos os indicadores citados apontam o bairro como tendo os menores índices da cidade. Quando o recorte se dá na questão da escolaridade dos responsáveis pelos domicílios e a baixa instrução, temos os dois extremos de uma escala, sendo o Jardim Paraíso novamente marcado por índices que o colocam em situação desfavorável. Finalizando o quadro apresentado, vemos no Jardim Paraíso

um percentual de crianças que deveriam estar frequentando o Ensino Fundamental fora da escola seis vezes maior do que acontece no Costa e Silva.

Um dos pais entrevistados do Jardim Paraíso, assim descreve o seu bairro fazendo uma relação do momento da sua chegada com os dias atuais:

Quando eu vim para cá de Toledo no Paraná, era só uma rua, faz 20 anos. Era só de chão e umas casinhas de madeira caindo aos pedaços. Nós tinha que botá sacola nos pés para ir para os serviço. Valeta aberta. Hoje tá uma cidade, é um paraíso, o nome já diz: Jardim Paraíso. Tem posto de gasolina, tem lotérica, o que falta é saúde. Aqui a saúde é precária. Quando não tá de greve o postinho não atende. Mas no mais não tem do que se queixar. Sai alguma polêmica de tiro e faca, mas só arruma para cabeça quem quer frequentar bar essas coisas. Agora o cara que só trabalha e casa, não acontece nada. (P1F3)¹⁷

Na fala desse pai, pode-se perceber que a estrutura do bairro sempre foi muito precária, algo que foi visto ao realizar o trabalho de campo para essa pesquisa; porém, nos últimos anos há algumas melhorias como a lotérica, que permite algumas atividades bancárias, e o posto de gasolina, que possibilita autonomia para o abastecimento dos automóveis sem precisar andar por aproximadamente oito quilômetros em busca de outro posto. Quando o pai afirma “é um paraíso, o nome já diz: Jardim Paraíso”, é possível perceber em seu discurso a intenção em destacar o quanto a região mudou nos últimos anos, mas mais enquanto discurso do que como realidade já que ele mesmo destaca que a saúde é precária e a violência é latente, ou seja, uma fala em contradição. Além dessas duas reclamações, outras foram sendo evidenciadas ao longo das entrevistas e que serão ao longo do capítulo destacadas.

Para reforçar essa questão da segurança, durante a realização da entrevista semiestruturada com o terceiro voluntário, pai de um dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da escola do Bairro Jardim Paraíso (doravante E1F3), um assassinato havia acontecido há poucos minutos a aproximadamente 300 metros de onde estávamos. E durante toda a conversa, presenciamos as luzes das viaturas oficiais e a visão do corpo caído ao chão.

¹⁷ Todas as transcrições das entrevistas semiestruturadas são aproximadas dos modos de fala dos entrevistados. Já as transcrições das respostas dos questionários são literais ao que foi escrito pelo participante da pesquisa.

A professora de Língua Portuguesa do 5º Ano do Ensino Fundamental da escola do Bairro Jardim Paraíso (doravante E1P1) assim descreve o bairro, confirmando o discurso de E1F3:

A comunidade é muito carente. A maioria é bastante carente. Vida social não tem. Muita pobreza. Falta de envolvimento das famílias com as crianças. Muita separação, baixando o nível e mexendo muito com as crianças. Existe muito catador de lixo. Por aí. (E1P1)

Esta professora percebe a situação econômica e social precária da comunidade e como essa situação pode vir a prejudicar as relações familiares promovendo um impacto negativo com as crianças que frequentam a escola. A professora do 9º Ano da Escola 1 (doravante E1P2) também faz uma fala sobre essa questão:

Bastante deficiente, eles fazem praticamente os afazeres da casa, lava, limpa a casa, faz comida, mas também tem gente que tem condições boas, tem gente que vem aqui que tem veículo né. Na forma de se trajar também né, às vezes a gente vê os pais, né. Mas a maioria é mais carente. E a carência faz com que todo mundo fique fora de casa e a criança fica sozinha. Nós temos aqui pais analfabetos, aí como é que ele vai ajudar um filho? Às vezes, as crianças vivem apenas com a mãe ou com o pai. Às vezes o casal não está bem, a mãe diz: “faz isso” o pai diz: “não faz”, isso dá um nó na cabeça da criança.

Esta professora, durante a entrevista, relatou que ao ler os textos produzidos pelos seus alunos toma conhecimento de diversas situações que fazem parte dos seus cotidianos, algo que a emociona muito. Assim diz E1P2: “Eu me envolvo bastante quando eu leio o texto das crianças, eu chego a chorar. Eles me contam como são tratados, através dos textos eu já descobri crianças que foram vítimas de violência sexual”.

A professora aponta ainda outros dois grandes problemas. Primeiro, não é apenas uma situação econômica de pobreza, mas sim de desigualdade social já que há algumas famílias que possuem uma condição econômica melhor, mas há uma grande maioria que vive envolta em uma carência evidente. Segundo, a questão do trabalho infantil que retira as crianças de experiências que deveriam ser comuns na infância e início de adolescência e as leva a exercer funções que são próprias da vida adulta como a de serem responsáveis pela limpeza da casa e o cuidar dos irmãos mais novos.

Uma fala que nos permite perceber essa desigualdade é da professora E1P2:

O menino que vem da invasão, eu vejo o material dele, eu vejo como ele vem para a escola, eu sei que é uma pessoa que precisa de atenção, de carinho, falta alguma coisa. A minha atenção com ele vai ser maior do que com alguém que já tem tudo. De repente eu fico mais atenta com esse que não tem aquilo que o outro já tem. (E1P2)

Ela revela a situação de desigualdade de condições nos alunos da sua própria turma, e não só com relação a escolas de outros bairros. Essas diferentes condições levam a professora a buscar formas de abordagem diferenciada como, no caso narrado, demonstrações de carinho, entre outras.

Já no bairro Costa e Silva a situação apresenta-se de forma bastante distinta se comparada ao Jardim Paraíso. A professora do 5º Ano da Escola 2 (doravante E2P1) faz um relato descrevendo as condições econômicas da região:

A gente está próximo de muitas empresas, então quem quer trabalho tem trabalho. Joinville é uma cidade onde quem quer trabalho, tem trabalho. Aqui a maioria das pessoas tem trabalho, isso já ajuda. Economicamente, com condições de se viver razoavelmente bem. Dá para ter o básico, tem para comer, para comprar uma TV plasma, mesmo que se pague em prestações. A maioria tem acesso à internet.

A região é descrita como um lugar onde há muitas colocações no mercado de trabalho e que permite aos que lá moram uma situação econômica que possibilite acesso a um razoável conforto, ou na fala da professora, o básico, como uma televisão de plasma, além do acesso à internet, algo bem distante da realidade do Jardim Paraíso. Acerca disso, é possível perceber que há uma ruptura com o que é importante para as classes que estão em uma posição socioeconômica inferior possibilitando, segundo Bourdieu e Passeron (1964), uma forma de enxergar o mundo onde não há o reconhecimento e a legitimidade dos outros.

Porém, segundo as duas professoras, há nesse bairro algumas situações que revelam uma realidade diferente no ponto de vista socioeconômico. E2P1 faz a seguinte afirmação acerca dessa questão: “Nós temos alunos com dificuldade, porque tem problema na família, baixo poder aquisitivo e isso influencia. A questão econômica está atrelada a questão cultural. A questão cultural tem haver [sic] com o conhecer as coisas e pensar sobre as coisas”. É evidenciado nessa fala como uma das causas percebidas pela professora das dificuldades escolares de alguns alunos é a questão econômica. Para E2P1 essa situação é determinante do sucesso ou do

insucesso escolar justamente por estar diretamente relacionada à questão cultural e à competência de “pensar sobre as coisas”. Segundo Bourdieu e Passeron (1964), o desempenho escolar acaba por ser uma ação direta da questão cultural vivida em família e da comunidade de origem e quando a escola reconhece esse “*habitus*” como determinado pelas dificuldades econômicas, ela acaba por reforçar essa lógica não possibilitando ao aluno a superação desse estigma imposto por uma instituição que cumpre o papel de consagrar os que são historicamente favorecidos.

As duas professoras da Escola 2 trazem falas que chamam a atenção pelo fato de proporem uma relação entre a origem e o sucesso escolar ou não:

Tem alunos que nós recebemos de escolas estaduais que precisam de um socorro. Eu tenho um aluno que veio de uma escola estadual aqui próxima, não lê e não consegue acompanhar a turma. A mãe diz, estou à disposição, mas não vem na escola. (E2P1)

Nós temos alunos muito bons, que já vem lá do 1º ano. Temos um nível socioeconômico bom da grande maioria. São crianças bem nutridas, bem vestidas, tem pai e mãe, família. São pessoas que trabalham e tem um nível econômico bom. (E2P2)

A fala de E2P1 serve como um exemplo do quanto o discurso reflete as instâncias nas quais se encontram inseridos os sujeitos. Subjaz uma aparente crítica nos discursos das redes de ensino, quando se referem umas às outras e isto é explicitamente refletido na fala da professora, especialmente quando ela faz questão de dizer que as crianças recebidas são de escolas estaduais, acrescido da força contida na palavra “socorro”. Percebe-se aqui a “posição de sujeito” refletida no discurso como defendida por Fairclough (2001).

Na segunda fala a professora do 9º Ano da Escola 2 (doravante E2P2) aponta os fatores que possibilitam que seus alunos alcancem o sucesso escolar: estarem na escola desde o início da Educação Básica, terem um bom nível socioeconômico, estarem bem nutridos e bem vestidos, terem família com pai e mãe e os responsáveis estarem trabalhando. Uma visão que exclui outras possibilidades reais de trajetórias escolares onde os objetivos sejam alcançados e os estudantes alcancem as condições para se tornar sujeitos de si, algo que deve ser questionado. Conforme Bourdieu (1964), a escola tão somente reforça o favorecimento de uma classe social, deixando à margem, pelo menos no discurso, todos aqueles que nela não se encaixam.

4.2 Caracterizando os sujeitos da pesquisa: os professores

Todos os professores envolvidos nessa pesquisa são do sexo feminino, um dado que reforça o caráter feminino da profissão docente. Segundo Almeida (2006), essa feminização no Brasil deve-se a diversos fatores, entre eles: primeiro, a necessidade de atendimento a uma população maior e carente, o que é desvalorizado dentro de uma concepção capitalista. Segundo, o aumento da demanda de escolas no Brasil alimentando o discurso que atribuía às mulheres o papel de educadoras da nação. Terceiro, a possibilidade da inserção cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho mesmo que submissa a um discurso ainda sexista.

O grupo é formado por professores com significativa experiência, tanto que na entrevista, as três primeiras fizeram menção à possibilidade de aposentadoria. Segundo Huberman (2000), ao distinguir o processo de evolução da profissão docente em cinco fases, é possível inserir três professoras na fase denominada “preparação para a aposentadoria” e a quarta professora (E2P2) na fase “serenidade e distanciamento afetivo”, lembrando que essas fases não são necessariamente regras, podendo ocorrer ou não. A fase “preparação para a aposentadoria” é marcada pela aproximação do final da carreira quando a postura do professor é da busca uma interiorização e libertação progressiva, dedicando mais tempo a si próprio e refletindo sobre as pressões sociais e profissionais que sofreram durante sua vida. Já a fase “serenidade e distanciamento afetivo” compreende uma procura por uma situação profissional estável e a evocação de uma “serenidade” tornando o professor menos vulnerável à avaliação dos outros, já que nada mais tem a provar, alcançando assim, pelo menos em tese, muitos dos seus objetivos almejados no início da carreira. Sendo assim, certamente o conjunto de experiências dessas professoras contribui para um determinado olhar no que se refere às práticas de letramento de seus estudantes, talvez mais ponderado e complacente.

Há a exigência pela habilitação completa na Rede Municipal de Ensino. Para além da graduação, contudo, tem-se percebido um interessante movimento de busca por especializações, como já apontado na dissertação de Menslin (2012), em que 85% dos professores de séries finais do Ensino Fundamental participantes da pesquisa (166) já possuíam um curso de especialização.

Curiosamente as professoras que atuam em mais de um local de trabalho são aquelas que ministram aulas na Escola 1, a do bairro que apresenta maiores dificuldades de ordem socioeconômica. Pelas dificuldades que se apresentam em ministrar aulas nessa escola, aparentemente não se percebe um movimento de fixação no local do trabalho. Tanto é que as duas professoras têm carga horária menor que 40 h/a, fazendo com que busquem outros locais de trabalho. Já no caso da Escola 2, isso parece não acontecer. As professoras têm carga de 40 horas na mesma unidade escolar e, portanto, não têm necessidade de atuar em outra escola.

Outro dado que parece reforçar essa ideia de permanência e de enraizamento é trazido quando se verifica o tempo de trabalho nas escolas em que foi realizada a pesquisa. No caso da E1 o tempo não passa de cinco anos. Já na E2, uma das professoras atua há mais de seis anos; a outra era recém-chegada, porém, veio transferida de uma escola do mesmo bairro e da mesma rede, distante a menos de um quilômetro. O local de trabalho parece ter sido determinante para o caráter de permanência do professor em um mesmo entorno escolar.

Com relação às fontes de formação docente, a professora E2P1 destacou que “essa escola é privilegiada porque os professores fazem discussão sobre esses temas”. Percebe-se a importância que tem, para essa professora, a troca de experiências ou, como diria Tardif (2010), os saberes experienciais. Os saberes experienciais são os saberes que permitem uma relação crítica do professor frente ao seu cotidiano também permitindo a outros docentes os meios para encontrarem as respostas para seus próprios questionamentos. Enfim, são percebidos como vitais ao professor que, através deles, poderá exercer sua prática de forma mais eficaz e segura.

A professora E2P2 faz quando perguntada a respeito da questão da sua formação continuada afirmou o seguinte:

Quando eu preciso de suporte, eu mesma vou atrás, busco na internet, converso com os amigos. Com os colegas de trabalho, a gente troca informações. Na minha formação continuada, a minha participação ativa é mais importante do que a que nos é oferecida. Há uma ideia que tirar o professor de sala de aula, para esses cursos, não é possível. (E2P2)

A professora destaca o seu papel ao ir à busca dos seus próprios meios de formação, entre eles, as conversas com seus pares. Na sequência faz uma crítica a formação continuada oferecida pela rede onde ela trabalha evidenciando que o fato

do professor estar em uma atividade de formação fora da sala de aula, impossibilitaria a atividade escolar. Porém, mesmo quando há cursos, a professora E2P2 mostrou-se não atendida já que diversos fatores impediram que os objetivos da formação fossem alcançados:

A última capacitação que tivemos foi sobre o gênero digital e práticas leitoras nesse gênero em sala de aula. Foi muito difícil esse trabalho, éramos em muitos, a própria doutora que veio aplicar a atividade não conseguiu fazer com que ela acontecesse, não por culpa dela, mas porque eram muitos colegas. As próprias ferramentas pedagógicas, internet e som, não funcionaram. Creio que ainda é preciso em nossa formação ajudar os professores que estão chegando. Ainda é insuficiente. Além disso, são poucas. Esse ano tivemos só essa e não funcionou. (E2P2)

A fala dessa professora nos permite perceber que há uma discordância entre o que acontece nesse caso citado e o que deveria acontecer durante uma prática de formação docente. Imbernón (2010) deixa claro que a formação docente precisa proporcionar o desenvolvimento de uma ação reflexiva, coerente e competente privilegiando o estudo de situações práticas e das problemáticas decorrentes desses eventos. Quando isso não ocorre, o professor se sente desassistido em sua prática e desestimulado quanto a buscar meios para uma educação que melhor atenda seus alunos já que, segundo Marcelo (1999), não acontece, ao contrário do esperado, um aperfeiçoamento dos seus conhecimentos e suas habilidades, tão necessárias à prática docente.

Ainda falando sobre a sua formação, a professora E2P1 revela um saudosismo e certa incompreensão do papel da formação inicial:

Aqui eu sou a autoridade, você pode me chamar do que quiser, mas chame com respeito. O curso de pedagogia falha, né? O curso falha. Eu aprendi mesmo a ser professora no magistério, porque o curso de pedagogia falha. Depois eu aprendi a ser professora também na sala de aula. Uma vez eu sonhei que não tinha me formado na faculdade, me formei mesmo foi na sala de aula. E foi com choro. Foi com dor. (E2P1)

A questão da formação inicial parece ser percebida pela professora como algo que deveria ser definitivo, completo, sem a necessidade de continuidade. Quando essa característica é atribuída ao curso “magistério” há uma percepção de que o magistério prepara para uma carreira docente, porém, o que acontece é um enfoque maior na prática, no saber fazer, com pouca reflexão teórica. Enfatiza-se o “lidar” com a turma. Essa incompreensão do papel da formação inicial dá-se quando

não há a percepção de que a formação docente deve ser um aprendizado ao longo da vida, e não algo restrito apenas a uma fase dela. Imbernón (2010) afirma que essa formação deve ser um processo contínuo de desenvolvimento profissional e que deve se envolver de forma dialógica com momentos de formação continuada, questões de carreira, relacionamentos, participações e decisões nas questões educacionais. Na formação inicial, segundo Tardif (2010), os saberes disciplinares, curriculares e os profissionais devem ser trabalhados; porém, é no cotidiano que os saberes experienciais são contemplados. Para André (2010), a formação docente é algo que acontece ao longo de toda a carreira do professor implicando num envolvimento contínuo em processos intencionais e planejados, possibilitando mudanças de direção em busca de uma prática docente cada vez mais efetiva.

4.3 Caracterizando os sujeitos da pesquisa: as famílias dos alunos

Foi entregue aos familiares dos alunos do 5º e do 9º Ano do Ensino Fundamental da E1 um total de 55 questionários. Destes 31 foram devolvidos totalizando uma amostra de 56%. Destes 55% eram do 5º Ano e 45% do 9º Ano. Vale relatar que no momento da entrega dos questionários, as professoras se mostraram um tanto céticas quanto à devolução que ocorreria por parte dos pais, talvez, baseando-se em sua percepção de que parte dos familiares tem baixa escolaridade e, portanto, não se envolveria com uma prática de escrita: “*Nós temos aqui pais analfabetos*” (E1P2). No entanto, 56% de devolução não é um índice a ser desprezado, o que indica que os pais se envolveram no preenchimento do questionário, que poderia ser caracterizado aqui como um evento de letramento, a partir de práticas que tornaram isso possível.

Já no bairro Costa e Silva foi entregue aos familiares dos alunos do 5º e do 9º Ano do Ensino Fundamental da E2 um total de 63 questionários. Destes, 42 foram devolvidos totalizando uma amostra de 67%. Desse total, 67% eram do 5º Ano e 33% do 9º Ano.

No total (E1 e E2) foram entregues 118 questionários. Do total entregue, retornou para compor os dados da pesquisa 73 questionários compondo um percentual de 62%, sendo formado por 31 questionários da E1 e 42 da E2.

A partir do retorno desses questionários foi possível fazer a seguinte caracterização dos sujeitos da pesquisa, os pais e/ou responsáveis pelos alunos:

Nas duas escolas, dos que responderam a pesquisa, dois terços são formados por mães, o restante por pais e duas tias. Fato que reforça a visão da mãe como aquela que assume para si a questão da educação dos filhos.

No bairro Jardim Paraíso, com relação à escolaridade dos sujeitos da pesquisa agora descritos, apenas um pai está frequentando um curso universitário na área de Engenharia Química, 15% possui curso técnico completo, 18% o ensino médio completo, 18% o ensino médio incompleto, 11% o ensino fundamental completo, 29% o ensino fundamental incompleto e 3,7% de analfabetismo. O índice de analfabetismo não chega à metade do índice nacional que está em torno de 8%.

Já no bairro Costa e Silva, o recorte com relação à escolaridade dos sujeitos da pesquisa aponta uma mudança considerável de perfil. Um pai tem mestrado na área de engenharia e quatro possuem especialização nas áreas de gestão financeira, engenharia de programas, engenharia de produção e psicopedagogia formando um total de 12%. Outros três possuem ensino superior completo totalizando 7%, 14% possuem ensino técnico completo e 36% possuem ensino médio completo. Apenas 31% não concluíram a educação básica, metade dos 62% encontrados no Jardim Paraíso. Ao observarmos as diferenças nos níveis de escolaridade entre os pais de alunos do Jardim Paraíso e os do Costa e Silva podemos perceber o quanto a distribuição do capital cultural também é afetada pela geografia da cidade.

Como já afirmado por Symanski (2004), na família a criança começa a se constituir sujeito e a desenvolver a capacidade de interagir com o mundo que a cerca relacionando-se com os primeiros “outros”. Já na escola, segundo Gadotti (2005), mediante a ação da educação formal com seus objetivos claros e específicos, acontece uma ampliação da visão de mundo dessa criança possibilitando a ela as condições para relacionar-se com as necessidades e realidades que são apresentadas no cotidiano. Tanto no espaço familiar quanto no ambiente escolar os processos que são próprios da educação, segundo Read (2001), vão propiciando um crescimento do que é individual no ser humano, porém, ao mesmo tempo, harmonizando essa individualidade com a unidade orgânica do grupo social em que se está inserido.

Para que esse fim seja contemplado, contudo, é necessário que haja um diálogo entre a família e a escola. Essa relação dialógica somente será possível a partir do momento em que todos os indivíduos, segundo Nóvoa (2002), abraçarem

uma concepção de escola como espaço aberto que acolha a sociedade e que possa nela ver a concretização de uma participação marcante, permanente e reflexiva.

Para que esse diálogo aconteça é necessária, por exemplo, uma participação cada vez mais efetiva dos pais nas atividades da escola. A professora E1P2 apresenta em sua fala um exemplo da importância da participação dos pais nas atividades da escola:

Nós temos aqui uma mãe assídua, os recursos dela não são muitos, mas é participativa. Ela quer saber dos filhos, como estão sendo tratados e cobra dos filhos o rendimento. Como ela faz, eu não sei, mas ela vem umas duas vezes por mês aqui e ela se sente muito bem quando a gente “poxa mãe, que bom que a senhora veio de novo” quer ver se a gente elogia o filho e ela se sente muito bem. Esse lado da escola chamar os pais para elogiar os filhos, isso conta muito. Nessa mãe aí, é muito legal a escola elogiar, isso também ajuda. (E1P2)

Além de enfatizar o quanto é importante essa parceria, a professora também destaca o quão difícil é para alguns pais serem tão presentes. Ao usar a expressão “como ela faz, eu não sei”, demonstra que há uma possível série de dificuldades que impedem muitos de estarem tão atuantes. A professora também destaca o efeito causado quando a instituição escolar chama os pais para elogiar o desempenho escolar dos filhos. Em outra fala de E1P2, há destaque do quanto é significativo para os pais e alunos o elogio proveniente do professor que ocupa uma posição de prestígio ao representar a instituição escolar:

Tem uma mãe que vem, passa na porta e pergunta “como tá, ele tá se comportando”, mas pelo fato de falar que ele tá bem ajuda ela e ele também. Ela sente que o filho é um bom menino e ele sabe que está sendo elogiado, ele não quer derrubar o conceito que ele tem. (E1P2)

Nessa fala, a professora demonstra compreender que a mãe percebe a escola com uma instituição significativa na educação formal do aluno. Uma formação que poderá contribuir para, segundo Bourdieu e Passeron (1964), a ascensão social e o acesso a bens de prestígio cultural.

Embora a participação de alguns pais seja percebida nos relatos, tanto das professoras quanto dos alunos, por vezes elas acontecem apenas para o cumprimento de encontros formais, como reuniões ou outras ações semelhantes: “Sim, sempre que é possível. Quando tem reunião a gente vai”, afirma a mãe de um dos alunos do 9º Ano da Escola 2 (doravante E2F4). A mãe de outro aluno do 9º

Ano da Escola 2 (doravante E2F3) faz uma fala semelhante: “Na escola, sempre que chamada eu estou presente, em outros tempos participei até de APP. Sempre nas reuniões, ou quando chamavam os pais para ajudarem em alguma coisa”.

Quando perguntada quanto à participação nas atividades organizadas pela escola, uma das mães da Escola 2 fez o seguinte relato:

Sou uma mãe bem presente, nunca falto a uma reunião. Se preciso for, negocio no trabalho. Nunca faltei. Eu aprendi isso com os meus pais, e eu faço isso. A gente pode não ter bens materiais, mas temos uma boa formação familiar. Dia da família na escola, estou sempre presente. Esse ano vim até apresentar minha atividade profissional. Sempre que posso acompanho ele. Assino os bilhetes, olho os cadernos. (E2F4)

Essa mãe consegue em seu dizer, evidenciar a importância da escola para a sua história familiar. Ao afirmar que nunca falta a uma reunião, mesmo que precise negociar um horário alternativo no trabalho, deixa claro que se sente participante da educação do filho priorizando-a frente a outros compromissos, algo que ela diz ter aprendido com os seus pais evocando, segundo Bosi (1994), a força da memória atrelada às histórias de vida: os pais a ensinaram a valorizar a educação, agora ela ensina ao seu filho na esperança de que esta herança cultural se preserve. Um valor imaterial que permite ao indivíduo se reconhecer enquanto pertencente a um núcleo familiar e que tem nas palavras da mãe, para Bakhtin (2004), palavras carregadas de sentidos ideológicos e vivenciais. Quando E2F4 usa a palavra “até” se referindo ao momento quando ela apresentou na escola a sua atividade profissional, buscou reforçar a ideia de que participa “mesmo” das atividades escolares vividas pelo seu filho, ainda que seja com uma atividade que se distancia um pouco da normalidade do cotidiano escolar.

A dificuldade de ir até a escola para conversar e participar mais ativamente da vida escolar dos filhos ficou evidenciada em diversas falas dos pais nas entrevistas. Quando perguntados se eles costumam ir à escola dos filhos, os pais de alunos da escola do bairro Jardim Paraíso responderam:

Olha, esse ano eu fui pouco. Por causa da gravidez e porque ela [a filha mais nova] acabou de nascer. Mas eu vou sim. Em reuniões, sempre que posso, eu vou. (E1F1)

Difícil porque trabalho no horário da escola. Conheço a professora, mas fica difícil pelo meu trabalho. Se eu tivesse tempo eu iria. Hoje, só nas minhas férias. (E1F2)

É muito difícil eu vir. Quando pode, minha esposa vem. Sabe por que às vezes a gente não vem participar dos eventos e reunião que a gente tem aqui? Porque eu tenho problema, ela também tem problema. Não tem condições, durante o dia é complicado e a noite a gente tá morto de cansado. Chega tarde e não tem condições de participar, mas não que a gente não tem o bom senso de estar junto, entendeu? (E1F3)

Quando eu não trabalhava nesse horário, eu vinha trazer e pegar eles direto, agora essa parte a minha esposa tá vindo volta e meia. Ela vem e conversa com as professora e com a diretora. (E1F3)

Quando eles me chamam, e de vez em quando eu venho ver como tá, pergunto. Mas é difícil, para mim era melhor num sábado. (E1F4)

As falas dos pais revelam a dificuldade em ir até a escola que é motivada, em sua maioria, pela rotina de trabalho, embora haja uma exceção justificativa pelo nascimento de uma criança. Essa rotina, pela questão do choque de horários, não possibilita a participação dos pais nas reuniões, por exemplo, que são agendadas para o período noturno, ou ainda, em casos específicos durante o dia, no horário comercial. Uma possível solução seria a adoção do sábado como dia para a realização de tais atividades que envolvem a família, como apontado pela mãe de uma das alunas do 9º Ano da Escola 1 (doravante E1F4).

É importante destacar que nas entrevistas os pais declararam conhecer o professor e mesmo assim não podem ir à escola. Logo, é possível levantar a hipótese de o fato dos pais não irem até a escola não necessariamente aponta para um desinteresse pela vida escolar do filho, o que é evidente na fala de E1F3. No entanto, não é sempre esta a visão que o professor tem do envolvimento da família no que se refere às questões escolares, como pode ser observado no trecho a seguir, de E1P1, quando questionada sobre como via a comunidade na qual estão inseridos os seus alunos: *“O professor tem que dar o máximo de si para atingir o seu objetivo. É muito complicado. Existe muita falta, é falta de comprometimento dos pais mesmo. Complicado.”*

Também entre os pais da Escola 2 há uma fala que evidencia o problema da dificuldade de participar das reuniões e demais atividades promovidas pela escola:

Muito difícil, a gente não tem tempo. A gente trabalha, né. Meu marido trabalha à noite. Eu sou diarista, o dia que sobra é para fazer as coisas da casa. Em reuniões de pais, quem vai é o meu esposo. Para mim é muito difícil. (E2F1)

Essa fala, que é da mãe de um dos alunos do 5º Ano da Escola 2 (doravante E2F1), destaca a sua rotina de trabalho como o fator que a impede de participar das atividades na escola, mas afirma que mesmo assim não deixa de estar presente, mesmo que essa presença seja representada apenas pelo seu esposo.

Embora nenhum outro entrevistado tenha citado alguma dificuldade com relação à possibilidade de participar das atividades promovidas pela escola, a professora E2P2 faz uma fala sobre essa questão:

Mas poucos pais vêm à escola, no último dia da família, na minha turma de 9º ano que tem 30 alunos, vieram apenas 3 pais. Os pais vêm muito pouco até à escola. Estão sempre com pressa e não vêm, até quando chamados, poucos aparecem. Não há tempo mais para os filhos nas séries finais, nesses meus 23 anos de sala de aula, estão cada vez mais ausentes. (E2P2)

Do alto dos seus saberes experienciais, já bastantes consolidados, ela faz uma crítica à participação dos pais de seus alunos nos momentos que a escola tem preparado para esses eventos. A programação citada pela professora, o “Dia da Família”, contou com a presença dos pais de apenas três de seus trinta alunos. Mesmo levando em conta que está se falando dos pais de alunos do 9º Ano, que, como já explicitado antes, tendem a buscar certo distanciamento, é um índice consideravelmente baixo. É preciso levar em conta, novamente, a possibilidade de se buscar alternativas para a realização desses eventos que pretendem trazer as famílias até à escola, como a adoção do sábado, já apontado na realidade da Escola 1.

Outra informação apontada na pesquisa foi com relação ao fato de os pais conhecerem ou não os professores dos seus filhos. Dos que responderam ao questionário na Escola 1, 45% do total declararam que conhecem o professor de Língua Portuguesa de seu filho. Na turma de 5º Ano o número de pais que conhecem o professor dos filhos é consideravelmente maior (52%) do que na turma do 9º Ano (35%), apontando novamente para um distanciamento dos pais dos alunos já adolescentes que, por sua vez, possuem uma maior autonomia. Já na Escola 2, 64% do total declararam que conhecem o professor de Língua Portuguesa de seu filho. Na turma de 5º Ano o número de pais que conhecem o professor dos filhos também é maior (79%), já na turma do 9º Ano (35%) essa percentagem é menor, praticamente metade da turma do 5º Ano.

Esses dados contrastam com a percepção das professoras, que declararam que poucos pais as conheciam. Quando perguntado às professoras se achavam que as famílias as conheciam a resposta foi negativa no caso das duas professoras da E1. Já na E2, uma professora (E2P2) afirmou também que não, porém a outra (E2P1) afirmou que muitos pais a conheciam, porém pouco se envolviam com a escola.

Quando perguntado às professoras se conheciam as famílias de seus alunos, as respostas apontaram que elas conheciam poucas famílias tanto na realidade da E1 quanto na E2.

Possivelmente, a falta de momentos onde pais e professores possam conversar acaba contribuindo para caracterizar essa diferença entre a percepção da professora e a informação dada pelos pais, pois nas duas escolas, e principalmente nos 5^{os} Anos, o número de pais que afirmaram conhecer a professora foi consideravelmente maior do que o percebido pela docente.

Para explicar tais diferenças nos dados pode-se questionar sobre quais as compreensões de “conhecer” que estão em jogo nessas diferentes falas. Para as professoras, parece haver a necessidade de uma maior aproximação com as famílias de seus alunos; enquanto que os pais apenas parecem ser capazes de reconhecer o professor de Língua Portuguesa dentre todo o corpo docente. Acerca disso, Nóvoa (2002) destacando a relevância dessa aproximação, aponta para a importância da escola e da comunidade se relacionar de forma a partilharem uma concepção que aponte para o espaço escolar como um ambiente onde se concretizem situações que levem a diálogos permanentes e reflexivos, promovendo a participação efetiva de todos os envolvidos no processo de escolarização.

Há também a realidade de que os professores conhecerem plenamente um grande número de famílias é muito improvável, além do fato de alguns professores estarem há pouco tempo na escola.

Além disso, comparando as duas realidades, E1 e E2, percebemos que a percentagem dos pais que conhecem o professor do seu filho é 42% maior no bairro Costa e Silva do que no Jardim Paraíso. Esse fato pode ser explicado, entre outros fatores, pela dificuldade apontada pelos pais de comparecerem às reuniões e a outros eventos da escola.

Quando perguntado às professoras sobre a importância de conhecer a realidade familiar de seus alunos, todas (na E1 e na E2) responderam concordando

que esse conhecimento é necessário e muito significativo para o auxílio da prática docente, embora muitas falas nos permitem perceber que há certa dificuldade que impede que esse ideal se concretize, como a relatada por E1P1: “Contar que os pais venham até nós é muito difícil, então a gente tem que ter outro subsídio para chegar lá.”

Buscando perceber como se estabelece a relação da escola com a família dos alunos e após todas as professoras reconhecerem a relevância de se conhecer estas realidades familiares, foi perguntado de que forma esse conhecimento é buscado. A seguir, a fala das quatro professoras:

Através de informações colhidas em pesquisa no início do ano letivo junto às famílias. Esta é a melhor forma de conhecer um pouco da realidade de cada aluno e das famílias. (E1P1)

Através de reuniões e conversas individuais. (E1P2)

Por encontros em reuniões de pais e conversas para falar do desenvolvimento escolar dos seus filhos e também nos momentos em que esses pais trazem e buscam os mesmos. (E2P1)

Não conheço. (E2P2)

Em primeiro lugar é importante destacar na fala das professoras E1P2 e E2P1 que há momentos em que conversas acontecem, muitas vezes em momentos informais, possibilitando que sirvam como instrumento para o estabelecimento desse contato e suprimindo a impossibilidade de muitos estarem presentes em momentos formais, como reuniões, por exemplo. Essas reuniões, destacadas nas falas de E1P2 e E2P1, são momentos de grande importância; porém, como muitos pais não conseguem participar desses momentos, o conhecimento acerca da realidade familiar acaba por não acontecer. Na fala da professora E1P1 há o destaque para uma pesquisa que é enviada no início do ano para ser respondida pelos pais e devolvidas à escola. Mas essa pesquisa aponta para alguns problemas, entre eles: como ficam os pais analfabetos? E, aqueles pais que não responderem à pesquisa? E aqueles que não conseguirem expressar sua realidade através da escrita e darem respostas que não consigam expressar o que realmente acontece? Finalizando, a resposta da professora E2P2 aponta para um desconhecimento acerca das famílias dos alunos o que talvez justifique suas falas até certo ponto desesperançadas em alguns momentos com relação à participação da família na vida escolar dos filhos.

Sobre a importância de conhecer a realidade familiar, a professora E1P1 afirmou que:

É muito importante. A partir do momento em que você conhece a realidade do seu aluno fica mais fácil lidar com ele, em relação também a atitudes, palavras doces, e de cobrança. Eu tenho um aluno que não tem o pai nem a mãe presente. Qualquer coisa que ele faça errado ele apanha. Minha fala tem que ser diferente. Isso contribui para a aprendizagem. O professor tem que ser parceiro do aluno. Mas parceiro não quer dizer também passar a mão na cabeça. É cobrar para ele crescer. (E1P1)

Enfatizando com a palavra “muito”, a professora reconhece que esse conhecimento tem uma grande importância. Quando o professor conhece a realidade dos alunos é possível “cobrar” de forma mais significativa um rendimento escolar mais próximo do planejado. Porém, fica claro na fala da professora que muitas vezes esse conhecimento está mais próximo de uma relação de afetividade, cuidado e compreensão das limitações impostas pelas dificuldades da vida em comunidade do que de uma relação dialógica, com as referências que constituem o indivíduo. Tais referências poderiam proporcionar a ele uma leitura de mundo, segundo Freire (1996), a partir de referências de seu ambiente familiar onde desenvolveu suas primeiras concepções de mundo permitindo a ele que se constitua sujeito de si.

Um exemplo trazido pela professora E1P1 reforça a questão proposta acima:

Aqui nós temos muitos casos, tem tantos, tem tantos. Uma menina de 12 anos que ela faltava muito, não compreendia os assuntos porque sempre perdia as explicações, encaminhava para a orientação, a orientação chamava. Aí, o que aconteceu? Essa menina tinha uma dificuldade em casa com os pais. A realidade deles era bastante crítica. E faltava comida, conforto. Essa menina pendeu para o outro lado, se apaixonou por outro menino. A partir do momento em que eu soube da história dela, eu comecei a trabalhar com ela de uma forma mais carinhosa, conversando, dando conselhos pela idade dela, 12, 13 anos. Ela estava com um menino e poderia fugir de casa. Não criticando a atitude dela e ela melhorou, deixou de faltar, melhorou na escrita, no desenvolvimento de uma produção textual, se interessou mais pelo assunto por vir para a escola. Hoje tem um carinho especial por mim. Conhecer a família faz a diferença, faz muito a diferença. (E1P1)

Nesse exemplo pode ser percebido o cuidado dispensado à aluna pela professora, o que deve ser valorizado, porém não houve, pelo menos na fala, uma atenção voltada para usar as referências constituintes dessa aluna como ponto de partida para atividades pedagógicas. O conhecimento da realidade a protegeu, mas

não a provocou a conhecer-se enquanto participante de um todo, apenas a assimilar os conteúdos já trazidos pela professora.

Esse conhecimento a que a professora E1P1 se refere é com relação às questões que envolvem a carência e as necessidades socioeconômicas imediatas, e não sobre a amplitude do capital cultural daquela família. Quando E1P1 afirma que “aqui nossa comunidade é uma comunidade bastante carente, então você estar conhecendo um pouco da família ajuda bastante na sua prática na sala de aula”, ela está reforçando a teoria da deficiência em que a carência, econômica, social e afetiva, por exemplo, são determinantes de um insucesso caso não seja feito algo. A dificuldade se encontra no fato de esse “algo” buscar apenas suprir as necessidades latentes em uma situação de generalização. E1P1 reforça essa ideia com a seguinte fala: “dependendo do seu contexto social, trabalho com as dificuldades que observo em cada criança”. Há, então, o estabelecimento de um pressuposto a partir de seu contexto social, não levando em conta o seu capital cultural que, certamente, pode ser encontrado nesse contexto.

Para Amato (2009), essa concepção promove e reforça uma ruptura com os valores e saberes das famílias, que são desprezados, ignorados e desconstruídos, promovendo uma simples aceitação do que é imposto pela escolarização. Assim, os filhos das classes que são dominadas não veem na escola a continuação dos valores e saberes que trazem de casa. Logo, percebe-se na realidade de E1P1, da Escola 1, o reforço do que Bourdieu e Passeron (1964) questionaram como a “neutralidade” da instituição escola.

Com relação ao fato de usar ou não o conhecimento acerca das referências culturais, incluindo as práticas de letramento das famílias dos alunos no desenvolvimento das atividades em classe, as professoras, com exceção de E2P1, responderam negativamente. É possível perceber aí certa contradição com o que realmente ocorre já que durante as entrevistas semiestruturadas percebeu-se que, embora não como o ideal, isso acontece com as professoras da Escola 1 e a professora do 5º Ano da Escola 2.

A professora E2P1, que trabalha com o 5º Ano da E2, assim se referiu quando perguntada sobre a importância do conhecimento acerca das referências familiares:

A família dá exemplos, educa e conseqüentemente gera um comportamento. As atitudes dos meus alunos são questionadas constantemente, está certo ou errado? E então pesquisamos. Ou seja, nem

sempre o que escutamos em casa é o correto e o contrário pode acontecer.
(E2P1)

Nessa visão, a família é levada em consideração, mas a fala indica uma espécie de generalização, mais voltada para a questão da educação. Dentro dessa visão, a família educa e a escola deve ensinar conteúdos, porém, sem uma conexão estabelecida e clara. Também é possível perceber que na fala há a indicação da fragilidade da escola em um bairro que, talvez, não creia tanto na infalibilidade da instituição escolar.

A professora E2P2, que trabalha com o 9º Ano da Escola 2, quando perguntada sobre como ela percebe a participação dos pais, demonstrou uma visão bastante fatalista e desanimadora apontando para uma sucessão de dificuldades:

É importante sim, eu preciso desse retorno para saber se esse aluno que não lê, não aprende, o que é que ele está fazendo em casa. Qual é a presença desses pais nisso, né. Qual é a participação dos pais? Até que ponto esses pais estão nos auxiliando, cobrando, é preciso. Na conversa, no diálogo, numa aula mais descontraída. Aí a gente percebe se esse pai está mais ausente dessa formação, eles não estão com eles. Eles estão muito sozinhos. Se eu peço algo para que eles façam com os pais, não há retorno. Na maioria das vezes eles estão ausentes. “Professora, não deu, meu pai não pode ajudar.” Muitas vezes os pais não sabem ajudar, como ajudar se eles não conhecem o assunto. Eles vão até um certo ponto, depois não conhecem mais. Quem ajuda é o irmão mais velho, às vezes já está na faculdade, já fez um curso. Mas os pais, fica difícil. Sobre as atividades para casa, boa parte deles não fazem. O que é para fazer, não fazem. A maioria não faz atividades escolares em casa. Só é possível contar com o tempo da escola. É complicado porque não há ajuda em casa.
(E2P2)

E2P2 parece não conseguir em sua fala compreender a questão de que há no ambiente familiar algo que não pode faltar em sua prática docente; no entanto, ela relaciona a participação dos pais a uma possível “cobrança” frente aos alunos com relação às atividades pedagógicas propostas. Ao não ver essa participação, se encontra desestimulada quanto ao envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas em suas aulas. Não só a ação dos pais é cobrada pela professora na fala, mas também a de outros membros da família que podem ajudar nas atividades que vão para casa. Concluindo, enfatiza afirmando que não há em casa suporte para as atividades desenvolvidas na escola. Uma conclusão que está distante do que foi apontado pelos pais tanto nos questionários quanto nas entrevistas.

4.4 Leitura e escrita no ambiente familiar na voz dos pais

No ambiente familiar foram percebidas algumas práticas de letramento tais como a leitura de livros, que vão desde a Bíblia até livros que fazem resgate de momentos históricos ou ainda de romance, o uso de computadores e até o simples acompanhamento por parte dos pais das tarefas escolares realizadas pelos filhos. Com a intenção de conhecer melhor essas práticas e eventos de letramento foi perguntado aos pais, através do questionário, quais eram as atividades mais frequentes no dia-a-dia em família.

No bairro da E1 as atividades mais citadas foram os afazeres domésticos, as práticas religiosas, a leitura e os passeios em família. Já no bairro da E2 foram citadas as práticas religiosas, as refeições em família, os momentos em frente à televisão e a realização das tarefas escolares.

A porcentagem de famílias que tem como atividade frequente a prática religiosa é semelhante nos dois bairros e essa prática inclui desde a leitura da Bíblia em conjunto, de devocionais, a ida às igrejas e atividades mais específicas como os ensaios para a participação de programações religiosas como o teatro.

Com relação à leitura de livros, 80% dos que citaram essa prática são pais de alunos da E1, um dado altamente significativo, pois nessa comunidade há uma série de dificuldades quanto ao acesso a esse tipo de material. Segundo Soares (2006), em muitas localidades acontece a alfabetização, mas não são dadas as condições para a leitura e a escrita: “Não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se letrado em tais condições?” (Idem, 2006, p.58) Os pais dessa localidade, segundo os dados levantados na pesquisa, têm buscado meios de driblar essa real dificuldade já que a quantidade dos que praticam a leitura de livros com frequência indicou um índice tão destacado, quatro vezes superior aos encontrados na E2.

Na Escola 1, 84% dos pais apontaram os afazeres domésticos como atividades desempenhadas em família, distante dos 12% da Escola 2. Diferença que talvez se justifique pela necessidade de concentrar essas atividades em momentos mais curtos, pois boa parte do tempo livre seria gasto com o deslocamento já que os postos de trabalho desta comunidade encontram-se distantes, algo um pouco

diferente da comunidade da E2, que tem como característica do bairro a concentração de empresas gerando uma grande quantidade de postos de trabalho.

Nas famílias da comunidade da Escola 2 se destacaram outros dois itens: as refeições (62%) e a realização das tarefas escolares (38%). Na Escola 1, poucas foram as famílias que citaram a refeição como atividade em conjunto (19%), já o acompanhamento da realização das tarefas escolares nem foram citadas. Provavelmente a questão apontada anteriormente se encaixe novamente aqui: a distância entre o bairro e os postos de trabalho.

Acerca da percentagem dos pais da E2 que citaram seu envolvimento com o acompanhamento das tarefas escolares, 38% do total, é importante destacar que esse não é o dado percebido pela escola nos discursos das professoras, principalmente da E2P2. Talvez haja uma diferença entre o que a professora espera da família e aquilo que a família efetivamente faz, pensando que está contribuindo para as atividades escolares.

Entre os meios que podem contribuir para um envolvimento das famílias com práticas e eventos de letramento, dois foram apontados nos questionários: o computador com internet e o acesso a revistas e jornais. Na Escola 1, 65% das famílias não têm computador com internet e apenas 6% com acesso a revistas e jornais. Na Escola 2, 81% das famílias possuem computador com internet e 22% com acesso a revistas e jornais. Essa diferença, principalmente no caso do computador, pode mais uma vez ser explicada pela falta de condições de acesso a esse tipo de material. Na região da E1, a telefonia atende poucas ruas, inexistem livrarias e bancas de revistas e jornais e muitas famílias moram em terrenos irregulares onde até a energia elétrica é obtida de forma irregular. Aqueles que possuem acesso a materiais que despertem o interesse pela leitura e a escrita, o têm porque o buscam em outras instâncias como, por exemplo, uma biblioteca no local de trabalho, uma mesa repleta de revistas de um consultório odontológico ou ainda, em uma porta da igreja preparando-se para a liturgia.

4.4.1 Relação com a leitura e a escrita por parte dos pais

Com relação à leitura por parte dos pais, foi perguntado nos questionários se eles gostavam de praticar a leitura ou não. Entre os pais da Escola 1, 68% disseram gostar de ler, índice um pouco menor do que entre os pais da Escola 2, 76%. Em um

total, 73% dos pais afirmaram gostar de ler. Entre os materiais contemplados nessas leituras, foram citados os seguintes: Bíblia, jornais, gibis, revistas, livros de autoajuda, religiosos, romances, educativos, técnicos, de empreendedorismo e de história.

Os materiais apontados indicam, em sua maioria, livros que, de alguma forma, trazem alguma contribuição para a vida em si, com todos os seus desafios. Lê-se para mudar de condição. Isso gera certa crença no poder de transformação do livro. São materiais que se fazem presentes nos discursos dos familiares de ambas as escolas. Há, portanto, uma demanda por livros com tais características, independentemente da condição socioeconômica. No caso das falas dos familiares da Escola 2 parece haver referências a uma variedade um pouco maior de livros, com outras categorias para além daquelas presentes nas falas dos familiares da Escola 1: educativos, de história, técnicos, literatura atual. A melhor condição socioeconômica pode ter contribuído para uma maior diversificação.

Da Escola 1, a seguir a fala da mãe de uma das alunas do 5º Ano (doravante E1F1), ao ser perguntada sobre as práticas de leitura em casa:

Olha, quando tenho tempo, sim. É difícil ter tempo para ler mais. Elas leem mais e o meu marido lê mais. Nós lemos à noite antes de ir dormir. Cada um lê um livro. Ela lê o dela, o meu marido está lendo um sobre “Negras Raízes” e eu estou lendo um de dieta: “100 maneiras para emagrecer”, mas estou lendo, [risos]. Ele é negro e tem curiosidade de saber assim como é a história, ele lê muito. Elas também leem bastante. Qual o nome do livro que você leu? Aquele último. “De meninas para meninas”. Histórias de meninas.

Nessa fala há várias questões que merecem ser destacadas: quando a mãe faz referência ao momento em que a leitura acontece, “à noite antes de ir dormir”, faz uma indicação de esforço, mas, ao mesmo tempo, da instalação de um hábito, normalmente referenciado quando se fala de leitura. Já ao usar a expressão “mas estou lendo”, esse “mas” indica que há uma avaliação depreciativa desse tipo de material de leitura. Apesar disso, o que está sendo valorizado aqui é o ato de ler em si, e isso é frisado pelo uso do gerúndio “lendo” que dá a ideia de algo contínuo, frequente. Quando a mãe usa a palavra “muito”, ao referir-se ao quanto o seu esposo lê, ela indica um dos motivos que o movem para a leitura. Na verdade, não muito diferente dela que está lendo um livro não pelo simples ato de ler, mas porque busca algo que possa lhe ajudar em sua vida. Finalmente, ao informar o livro que a filha lia ela reconhece que há leituras para diferentes finalidades.

Quando perguntado sobre quais os materiais que eram mais lidos pela família, E1F1 respondeu o seguinte:

Tem o jornal, que ele assina e lê. Até ele quer cancelar e colocar Sky pelos filmes e os canais educativos. Assinamos “A Notícia”. Revista, pouco. Mais livros e jornal. Nós lemos só em casa. Final de semana a gente assiste um filme. Temos alguns livros comprados, mas a maioria, pegamos em biblioteca.

Ao citar a possibilidade de troca da assinatura do jornal pela televisão a cabo, há a indicação de uma visão mais abrangente de uma cultura mais elaborada, vinda não só de material escrito, mas também de filmes e de canais educativos. E1F1, ao citar o acesso à biblioteca, indica uma prática interessante de superação das deficiências de acesso a materiais escritos, já resultante, talvez, de uma demanda intensa, dela, por materiais de leitura diferenciados.

Outro exemplo da superação em busca do acesso a materiais escritos pode ser encontrado na fala da mãe E1F4:

Panfleto, jornal, revista, livro, Bíblia, revista de cozinha [...] livro de histórias, romântico. Gosto de tudo. Pego na biblioteca, compro, pego emprestado com a minha vizinha. A gente compartilha bastante, a minha vizinha eu conheço desde criança.

De alguma forma ela encontrou uma maneira de ter acesso a algum material escrito e, além das fontes mais comuns, como biblioteca, há também a possibilidade de pegar emprestado junto a pessoas conhecidas, entre elas a vizinha. Assim, sem conhecer a realidade do local, parece bastante precipitada qualquer avaliação que caracterize uma comunidade como não letrada.

Acerca da prática da leitura, E1F3 afirma que tem dificuldades, mas que a sua esposa busca suprir essa carência frente aos filhos:

Muito pouco, não me sobra tempo para ler por causa que eu trabalho e daí não tenho muito tempo pra tá num livro. Quem pega mais com eles, na verdade, é a minha esposa. A minha esposa pega firme nos estudos deles. Ela pega o livro deles, ela sempre tá em cima olhando os cadernos deles. Alguma coisa ela passa para mim e mostra para mim o certo e o errado. Ela tá sempre pegando no pé deles para eles aprender cada vez mais, entendeu. Sozinho eu leio muito pouco. Ler, só “conta”. Conta que é o que não falta. É muito raro tá estudando com eles, entendeu.

Porém, mesmo com pouco tempo para ler, há o destaque para a percepção de que as contas a pagar também devem ser lidas e, obviamente, interpretadas. Assim pode ser observado que não há leitura apenas de livros ou jornais, mas sim

há uma série de possibilidades de atividades de leitura direta e indiretas, entre elas, documentos, letreiros nas ruas, um diário, uma agenda, um programa televisivo ou ainda as diversas opções oferecidas pela internet.

Uma das mães que participaram da pesquisa na Escola 2 faz uma fala que apresenta diversas ideias de leituras diferentes:

Eu leio. Agora comecei a estudar novamente e estou me obrigando a ler mais. Antes eu tinha mais tempo e não lia tanto. Agora comecei a fazer Pedagogia e tem muita coisa para ler e estou gostando. Também leio aqueles devocionários, um texto, uma mensagem por dia. São devocionários da igreja luterana, a nossa igreja, né. Às vezes um jornal, algum fato que chame a atenção. Ler é um grande passo. É uma conquista que traz muita emoção. Quem não sabe ler tem um grande vazio. (E2F3)

Inicialmente essa fala faz referência à leitura como algo decorrente de uma rotina de estudos institucionalizada. Ela lê para alcançar seus objetivos acadêmicos. Também apresenta a leitura como prática presente em um contexto de prática religiosa ao ler um devocionário da igreja. Ainda faz da leitura um meio para buscar informações e finaliza apresentando a leitura como geradora de emoção, de conhecimento e de conteúdo.

Também há outras falas em que a prática da escrita pode ser observada nas famílias das duas comunidades com intenção de acompanhar os estudos desenvolvidos pelos filhos:

A gente escreve bastante é com a segunda agora [...]. Porque precisamos ensinar ela. Tem 5 anos. A mais velha tem 10. E tem uma recém-nascida. Inclusive a gente escreve muito com a segunda. (E1F1)

Escreve só para ajudar ele na tarefa para não ter erro de português. Tirando a Bíblia, ler e escrever, só para ajudar ele na escola. Escrevo pouco. Escrevo para não esquecer o que tenho que fazer. (E2F2)

Na fala de E1F1 a escrita é vista no sentido de ajudar nas atividades escolares da filha que está iniciando no processo de alfabetização. Há uma significativa preocupação para com esta fase da escolarização. Na fala do pai de um dos alunos do 5º Ano da Escola 2 (doravante E2F2), a vida escolar do filho também é a condição que provoca a prática da escrita dos pais. Há ainda a menção ao fato da escrita como apoio à memória.

Na fala da mãe de uma das alunas do 5º Ano da Escola 1 (doravante E1F2), há a menção ao fato de que ela e o pai escrevem apenas nos trabalhos, porém, acaba se concentrando em apresentar as práticas de escrita da filha, bem mais

intensas. Certamente isso significa a valorização do que a filha faz: “A minha filha escreve o “diarinho” dela, as suas tarefas, mas o que ela gosta mesmo é de desenhar. Ela tem um diário de meninas, né. Já é o segundo diário, ela tem 11 anos.”

E1F4 revela em sua fala o grande significado que a escrita tem em sua vida:

Escrevo, eu tenho uma agenda onde escrevo tudo o que acontece comigo. Faz pouco tempo, antigamente eu fazia em folhas, mas hoje eu faço em agenda. Eu tô com problema com a minha filha de 13 anos, ela saiu de casa, foi morar com um cara, e eu tô com problema. Ela é agressiva. Aí eu escrevo. Bem complicado para mim. Escrevo dos outros filhos, como eles vão, se obedecem. A mãe, que foi bem difícil para mim. No sábado, eu lembro do que aconteceu durante a semana e vou escrevendo. Às vezes meus filhos vê, às vezes, não. Prefiro fazer sozinha, eu com barulho não dá.

Para essa mãe a escrita é vista como um momento de catarse mediante todas as dificuldades que vem enfrentando. Ao escrever ela vai encontrando o aconchego e o espaço para o desabafo. Além disso, se percebe na mudança das folhas soltas para uma agenda um possível indício de certa mudança na condição econômica e de valorização desse ato em si. Na fala é clara a preocupação que a mãe tem com o fato de seus filhos a obedecerem ou não, uma questão que parece ser fundamental. Concluindo, há a concepção de que é preciso silêncio para produzir algo por escrito, muito defendida na escola, quando os professores chamam a atenção dos estudantes durante uma atividade de escrita.

Algumas dificuldades foram apontadas com relação à leitura e a escrita por parte dos pais, entre elas a mais citada foi a falta de tempo:

Para mim eu leio, mas tenho muito pouco tempo, mudei o meu horário. Daqui a um pouco vou trabalhar e chego só às 11 da noite em casa. Aí eu durmo até as 10, trabalho com limpeza na Uniplast. (E1F4)

Difícil, a gente lê em momentos separados. Junto, só eu quando leio com o meu filho. E não é constante, só quando ele traz da escola. Mas ele não vê a gente lendo porque os horários não fecham. (E2F1)

A dificuldade relacionada à falta de horários que permitisse mais a prática da leitura e da escrita no cotidiano dos pais pode ser notada na realidade das duas comunidades, embora, em alguns casos tenha sido possível achar formas alternativas para esse fim.

4.4.2 Relação com a leitura e a escrita por parte dos filhos na visão dos pais

Ao serem questionados se os filhos tinham o hábito da leitura, a maioria dos pais afirmou positivamente. Na Escola 1, 42% dos pais responderam que sim, 36% responderam que às vezes e 22% responderam que não. Na Escola 2, 57% responderam sim, 29% responderam às vezes e apenas 14% responderam que não. Nas duas escolas, a proporção das respostas foi semelhante tanto nos 5º Anos quanto nos 9º Anos.

Foi observada a forte presença de material religioso também no caso da leitura realizada pelos filhos. Talvez haja um pouco de reflexo das leituras realizadas pelos pais.

Também é possível perceber que há um envolvimento maior com a leitura na Escola 2, algo que é mais um indício do acesso aos recursos. Se observarmos as citações do que é lido pelos alunos dessa escola, nota-se que há uma variedade maior no que é apontado na Escola 1 onde as leituras se concentram mais em torno de gibis, literatura infanto-juvenil e livros religiosos. Na Escola 2, além do já listado, há também revistas, diários, poesias e livros de histórias. No caso do que dizem os familiares da Escola 2, percebe-se nas referências às leituras feitas pelos estudantes, o acesso a materiais geralmente adquiridos com certa periodicidade, como jornais e revistas.

Acerca da importância do ato de ler na vida dos filhos, E1F1 declarou sua satisfação à medida que isso vai acontecendo:

Eu me sinto muito feliz de elas lerem, pais sempre gostam, né. Ainda mais quando aprendem. Essa aqui [a de 5 anos], ela está lendo já alguma coisinha. Eu vi que ela conseguiu ler alguma coisa. Principalmente para o futuro. Porque eu, na verdade, estou pagando alguma coisa que não fiz no tempo certo que foi estudar. Fiz supletivo e depois fui trabalhar. O tempo passou e hoje eu sinto muita falta.

Nessa fala, o “aprender” deixa a leitura mais significativa. O discurso oculto é o de que a leitura pela leitura (leitura de fruição) tem um valor menor do que aquela que produz conhecimento. Já quando a depoente afirma estar “pagando” algo, ela reconhece sua condição enxergando-a como resultado de suas próprias escolhas. Há uma crença de que as condições estão lá, basta buscá-las, ignorando-se todas as condições que tornam possível essa busca. Finalmente ela dá voz ao discurso de saudade, de certo fatalismo, de aceitação da condição atual e de reinvestimento nos filhos, que servem como um espelho do que desejava para si mesma. Esse

reinvestimento é o que Bourdieu e Passeron (1964) apontaram como “grande esforço” que as classes dominadas deveriam empregar caso almejassem aquilo que é visto como “natural” aos herdeiros das classes dominantes, bem mais próximo da cultura escolar. Na fala de E1F1 é possível perceber que há a consciência de que falta “algo” em sua formação, e como consequência, ela não conseguiu alcançar os privilégios de outros. É justamente esse algo que agora a mãe projeta para as filhas em uma busca por acessar um Capital Cultural que não lhe é natural.

Ainda na Escola 1, E1F2 reconhece e valoriza a autonomia da filha na escolha dos materiais de leitura:

De vez em quando a gente lê junto, mas geralmente ela pega livro na escola. Quando ela era pequena, eram mais livros de história, agora já é diferente, tanto os meus quanto os dela. Mas eu procuro incentivar ela. Ela é quem comanda os livros dela, tem alguns, outros ela pega emprestado da biblioteca, aí devolve. Emprresta dos amigos, ganha, compra gibi. O que é interessante para ela.

Essa valorização vem através do incentivo que acontece pelo apoio à prática, reconhecimento o valor das escolhas da criança e a tentativa de providenciar os materiais, alguns comprados e outros emprestados em bibliotecas ou ainda com amigos.

Entre as leituras realizadas de forma coletiva, chama a atenção a de uma família da Escola 1:

Às vez eles pegam gibi dos amigo, emprestam, livro também. As vez pega, arrumam o que ganham, né. Nós temos duas Bíblias, uma pequena e uma grande. No final de semana a gente para e lê junto a Bíblia. A esposa lê, e a gente senta junto, nós 7, e ouve o que ela lê. Aí a gente conversa o que entendeu. É muito importante. (E1F3)

Embora se trate da reprodução de uma prática recomendada pela própria igreja, é interessante o fato de que periodicamente, em uma família onde o pai lê com muita dificuldade, e mora em um lugar onde não há rede de energia elétrica regular, e por isso, constantemente há quedas que ocasionam “apagões”, no meio de uma invasão de terras, exista um momento em que nove pessoas se sentam ao redor de um livro, o leem e debatem acerca dele. Galvão (2004) afirma que esse tipo de “mobilização” familiar desempenha um papel fundamental onde através da utilização de uma prática cotidiana de pouca visibilidade os sujeitos desenvolvem ações que permitem a leitura com finalidade de formar concepções. Esse é o tipo de

leitura a qual muitos não enxergam como “literatura”. Nas palavras de Abreu (2004, p.42) “quem partilha dessa imagem de leitor não se animará muito com casas cheias de cartilhas e livros didáticos, com multidões de leitores de Bíblia na mão”.

4.4.3 Os pais e as práticas escolares dos filhos

Com relação ao fato dos pais auxiliarem os seus filhos nas tarefas de casa, os questionários apontaram o seguinte panorama: na Escola 1, 71% dos pais afirmaram que auxiliam os filhos. Na Escola 2, esse percentual subiu para 98%. Em ambas as escolas a proporção tanto no 5º Ano quanto no 9º Ano foi semelhante, embora no caso do 5º Ano essa participação tenha sido maior nas duas realidades. Possivelmente essa diferença se justifique pelo fato de que na Escola 1 os pais estão bem menos presentes do que no caso da Escola 2. Pode ser ainda em decorrência de uma série de fatores: tempo, o nível de escolaridade que impede a compreensão do que a escola está exigindo. Também, a participação dos pais ainda é mais significativa no caso dos estudantes do 5º ano, especialmente porque se encontram em uma fase de maior transição. Até porque no 9º ano os filhos buscam (e até exigem) uma maior autonomia.

Algumas falas dos pais, através do questionário entregue a todos as famílias, nos permitem perceber diversas visões acerca dessa participação nas práticas escolares dos filhos.

Na Escola 1:

Desenvolvendo lições independente do que está sendo ensinado na escola e muitas coisas a frente do que é passado na escola.

Quando eu sei.

Recompensando quando faz a tarefa.

Estando junto quando faz as tarefas.

Na primeira fala há o uso de uma expressão indicativa de um caráter depreciativo que o familiar faz da escola, deixando evidente que considera o que a escola passa para o filho um tanto atrasado. A segunda fala permite perceber que há uma distância entre os saberes adquiridos pelos pais e aqueles preconizados pela escola atualmente. A terceira fala aponta certa desmotivação para a realização das

tarefas, o que exige uma estratégia diferenciada. A simples nota não é suficiente para mobilizar o filho ao cumprimento dos deveres. Finalizando, na última fala o pai se coloca como alguém disponível para tirar as dúvidas o que não significa, necessariamente, que esteja o tempo todo ao lado do filho. Isso pode passar a noção de segurança para o filho, aliviando a sensação de cobrança.

Na Escola 2, há uma fala que aponta uma postura um pouco diferente: “Auxílio à noite após o trabalho e procuro fazer com que ele chegue na resposta ou resultado sozinho, instigando seu raciocínio”. Parece ser uma postura mais pedagógica, talvez até indicada pela escola em reuniões pedagógicas. Quebra-se um pouco a ideia de que os pais devem fazer para os filhos, mas coloca-os na condição mesmo de parceiros no processo.

Enfim, na Escola 1 parece que os pais se colocam mais na condição de auxiliares disponíveis para quando surgirem dúvidas. Já no caso da Escola 2 os pais se colocam mais como mediadores, dentro da perspectiva vygotskyana¹⁸, contribuindo para que os filhos consigam resolver suas questões com autonomia.

Nas entrevistas, houve falas dos quatro pais da Escola 1 que também se aproximam dessa visão:

Eu ajudo não fazendo para que ela aprenda, né. Ela está aprendendo a juntar as palavras. A gente ensina que ela tem que escutar o som da palavra para saber o que ela tem que colocar. E a mais velha é mais na matemática, o meu marido pega duro com ela. Senta do lado. Ela tem que descobrir por ela mesma. Ele já tem uma formação mais avançada do que eu, né. Ele já fez química, e dois anos de engenharia química. (E1F1)

Eu ajudo quando posso, mas hoje em dia sou eu que aprendo com ela. Muita coisa eu aprendo com ela. Eles têm uma esperteza. Eles estão na flor da idade, né. Inteligência brilhante. “Eu não sei isso, mãe!” “Há, eu também não sei! Então tá, vamos pesquisar.” Sentamos junto e vamos lá. (E1F2)

Quando chegam em casa que tem uma atividade problemática para eles entender o que eles não definem sozinho entendeu. Eles sabem que precisam de uma ajuda, aí eles pedem para mim ou pedem para ela. Aí eu respondo. Entendeu. O que eu não sei eu não vou responder aí eu digo, pede para tua professora, eu não vou te dar uma informação errada. Volta e meia o que eles trazem a gente tá a par. Ela senta e ajuda eles. Mas eles fazem com a própria mão deles, e não ela fazer para eles. Às vezes eles enrolam, e nem falam que têm tarefa. (E1F3)

Nem sempre, quando eu posso eu ajudo nas tarefas. Eu leio e se tiver que

¹⁸ Conforme a perspectiva vygotskyana, mediação é o processo em que um elemento intermediário intervém em uma relação entre o sujeito e objeto. Para Vygotsky (1998) é através da mediação dos recursos sociais que o outro possibilita ao indivíduo o conhecimento do mundo e a construção das suas representações do real, porém, sem impor sua própria representação enquanto mediador.

responder eu peço para ele responder: tu vai escrever assim e assim.
(E1F4)

Nas quatro falas, os pais compreendem que não podem dar a resposta pronta ao filho e nem deixar que ele fique desassistido até que consiga o objetivo que é a resolução da dúvida. Os pais se percebem como mediadores, que devem estar juntos buscando a solução. De forma específica, percebemos no discurso da E1F1 que ela parece transparecer que é o pai que tem maior condição de ajudar a filha, incluindo-se um jeito diferente, sem fazer a tarefa para ela. Ela ajuda a menina que está em fase de alfabetização enquanto ele já ajuda a mais velha em uma matéria tida como mais complexa. Já E1F2, ao declarar que a geração da sua filha possui uma “esperteza” está reforçando a ideia de que saber algumas coisas é sinônimo de inteligência. Finalmente na fala de E1F4, embora presente a ideia de mediação, percebe-se certo direcionamento ao auxiliar a filha.

4.4.4 Os pais como exemplos de leitores para os filhos

Para compreender a questão dos pais como exemplos de leitores foi perguntado no questionário se eles têm o costume de ler na presença dos filhos. Entre os pais da Escola 1, 58% responderam que sim. Na Escola 2, 64%. No total, 62% dos pais responderam que leem na presença dos filhos.

É importante destacar que a leitura é mais recorrente no caso da presença de filhos menores, do 5º ano. Talvez ainda esteja um pouco presente a ideia de que é preciso ler para as crianças. No caso da Escola 1, há quase um empate entre o sim e o não. A diferença foi determinada pelos pais do 5º ano. Já no caso dos familiares da Escola 2, a diferença aumenta significativamente, embora no 9º ano seja mínima. Além da questão econômica, também as condições de trabalho podem contribuir para tal cenário. Pais que trabalham longe de casa demandam de mais tempo de deslocamento o que diminui, conseqüentemente, o tempo de permanência no ambiente familiar, sem mencionar a questão do cansaço.

Já quando perguntados se costumavam ler histórias infantis para os seus filhos, na Escola 1, 19% disseram que sim, 46% afirmaram que liam às vezes e 35% não liam. Na Escola 2, 36% disseram que sim, 50% que liam às vezes e 14% que não liam. O livro infantil tem um custo geralmente elevado, o que pode ter

contribuído para os baixos números no caso da Escola 1. Também a questão do tempo. Apesar disso, a maior ocorrência da opção “às vezes” serve como um indício do reconhecimento da importância que tal gesto tem para a formação dos filhos.

Entre as formas de incentivo à leitura encontradas, faremos menção da fala de E1F1:

Como ele [o marido] trabalha na Tupy, e eles têm a biblioteca lá, sempre traz livro, traz filme. Pergunta o que ela quer ler, que filme quer ver. E traz. Se ela tem vontade de ler um livro diferente, a gente procura e eu compro para ela. Nesse lado, mesmo a gente tendo poucas condições, se tem vontade, eu dou um jeito e compro para ela.

Aqui parece haver o reconhecimento de que o filme pode também ser uma prática cultural mais elaborada, tanto é que compõe a resposta ao lado da palavra “livro”. Trata-se de uma visão mais abrangente dos bens que possibilitam acesso a uma cultura diferenciada. Além disso, este discurso nos reporta ao que Bourdieu diz: há o reconhecimento da necessidade de acesso a um capital cultural aparentemente distanciado. E para tal, não são medidos esforços. De certa forma, reforça um pouco a ideia do mito do letramento que é um conceito que confere à escrita um poder que ela não tem. Segundo Graff (1994), a escrita é vista como algo a ser alcançado, e com ela, uma série de vantagens, e não como uma herança cultural.

E1F4 quando perguntada sobre como ela incentiva sua filha a ler, afirma positivamente fazendo uma curiosa citação acerca do uso da Bíblia:

Incentivo, eu falo que pelo menos umas duas vezes por semana eles precisam ler. Essa de 15, [o nome da filha], você lendo você aprende mais. Não precisa ser um livro de história, não precisa ser uma bíblia. Mas lê! Todo dia eu leio um pouquinho da Bíblia. Eu fico muito contente quando eles leem. Incentivo a ler, fazer continha, tabuada.

O primeiro uso da palavra “bíblia” serve para ilustrar a dimensão do livro, no caso, bastante grosso. Há uma concepção que parece estar indiciada no discurso dessa mãe que é a valorização da leitura de livros grossos, ou de história, tidos sim como leitura. Já na sequência, a palavra “Bíblia” é usada em seu sentido literal, como para corrigir uma eventual incompreensão do uso anterior.

E1F4, ao falar de suas expectativas ao ver seus filhos estudarem, responde: “Bom trabalho, bom serviço. Ganhar mais do que eu ganho. Assim, eu sei que um dia eles vão poder dar mais para os filhos deles do que eu dou para eles”. Essa fala, além de reforçar o mito do letramento, faz referência a um discurso que reafirma os

próprios objetivos postos para a vida: a superação do papel de pais em relação ao que receberam dos seus pais.

Concluindo, mais uma vez o mito do letramento é posto em evidência na fala de um dos pais, nesse caso, da Escola 2:

A gente bate muito na tecla que o futuro tá no estudo. O futuro dele tá ali. Sem o estudo hoje em dia a gente não tem um emprego bom. Olha estude para não ser como eu. A minha esposa sempre pergunta se tem tarefa, e lá ela já ajuda ele. Também pergunta se ele trouxe livro da biblioteca para ler, aí ela senta com ele e manda ele ler, ver se conhece todas as palavras. Eu acho que ali é que ele vai resolver os erros, né. (E2F2)

4.4.5 A concepção de leitura dos pais

O bom ensino vem de casa e do professor. Lá em casa eu dou a educação e o respeito, porque a educação vem em primeiro lugar. Se um filho não sabe tratar um professor, o que então ele vai aprender? Nada. Se ele tiver uma educação boa de casa, ele vai chegar em casa e vai ser um bom aluno, ele não vai dar incômodo para o professor. Ele vai aprender. Ler é educação e respeito. (E1F3)

Na fala desse pai, ler é sinônimo de educação. E educação é vista na perspectiva do comportamento, algo bastante caro no caso da Escola 1, inserida em um bairro com histórico de violência. No caso da Escola 2 esta questão não é tão evidente já que a realidade econômica e social do bairro é bastante diferente.

Um pai da Escola 1 deixa transparecer sua concepção de leitura nessa fala: “Às vezes até o que não é atividade da escola eles querem escrever, carta pros tio, pras tia. Eu só digo que o caderno deles é independente e eles têm que cuidar porque se não vira uma borraçeira. Não pode arrancar a folha”. (E1F3) Com base nessa afirmação duas questões podem ser apontadas: Primeiro, o uso da palavra “até” que indica a surpresa do familiar, julgando que escrever algo não recomendado pela escola é algo digno de ser citado. Segundo, a ênfase no capricho, indicando uma visão de escrita antiga, que associa o ato de escrever ao ato de desenhar as letras. É uma visão bastante presente em pessoas com pouca escolaridade, já que é algo enfatizado nas séries iniciais, durante o processo de alfabetização, mas abandonado quando a criança já se encontra plenamente alfabetizada e realizando muita produção escrita.

O “Mito do Letramento” novamente é encontrado, agora na fala de uma mãe da Escola 1 quando a ela é perguntado se ela considera a leitura importante:

Sim, muito importante. Porque ela traz mais conhecimento. Quem lê, sabe mais, né. Quem lê sempre está na frente, mesmo lendo jornal, lendo revista, quem lê sempre sabe mais. Eu acho que a pessoa sempre descobre mais. (E1F1)

Além dessa evocação do poder do mito do letramento, há uma palavra que sugere uma concepção bastante abrangente dessa mãe: “mesmo”. Ao usar esta palavra a mãe está reconhecendo que é possível obter conhecimento também em outros materiais para além do livro. Trata-se já de uma visão mais aberta do que seja o ato de ler, que se distancia de uma visão que apenas vê na literatura um verdadeiro material de leitura. Acerca dessa questão Abreu (2004, 43) afirma que:

Mesmo que a produção literária ainda ocupe um lugar central na reflexão escolar sobre cultura, não parece razoável que continuemos a nos interessar apenas pelas obras consagradas, pelos grandes escritores e pensadores. Seria útil, ao menos, conhecer as leituras correntes, aquelas que pessoas comuns realizam em seu cotidiano.

A fala de E1F1 ao reconhecer que há conhecimento além da produção literária e das obras consagradas é amparada pela fala de Abreu (2004) que faz uma referência à diversidade existente e que faz parte do cotidiano da maioria da população como, por exemplo, revistas, jornais e gibis.

Acerca da importância da leitura, uma mãe da Escola 2 faz a seguinte fala:

Eu acho a leitura importante em vários sentidos. Você lendo mais você aprende a escrever corretamente né. Você fica instruído de todas as formas. A leitura sempre ajuda, né. Sempre digo para eles da importância dos estudos, para se ter sucesso na vida, não ser passado para trás, não ser enrolado. A leitura ajuda não só na escola, mas em tudo. Quem não lê não consegue nem conversar direito com as pessoas. É preciso ler, se atualizar. (E2F3)

Nessa fala, a mãe percebe que a leitura frequente cria as condições para o estabelecimento de uma escrita correta. Finalizando, além de mais uma vez o mito do letramento ser evidenciado, há também o entendimento da leitura como importante instrumento contra a alienação e ignorância. Para Silva (2000), a leitura quando assumida como direito e levada a uma prática que produza reflexão acerca do mundo, passa a ser um instrumento eficaz de combate à alienação e à ignorância possibilitando a constituição deste indivíduo como sujeito de si. Enfim, não é apenas uma relação de simples consequência da leitura gerando legitimação para uma vida melhor. Mas, uma mudança nas concepções desse indivíduo que agora não é alienado, muito menos ignorante.

4.5 Leitura e escrita na escola na voz dos professores

A partir desse momento vamos conhecer na voz das professoras o que elas pensam acerca da leitura e da escrita dos seus alunos na escola. Primeiramente, as professoras falaram acerca da contribuição do que acontece em casa para o processo de aprendizagem vivido na escola. Em seguida, elas falaram sobre o seu próprio trabalho docente como agentes de letramento. E, finalmente, as professoras falaram da escola, vista aqui como agência de letramento.

4.5.1 A contribuição do que acontece em casa no processo de escolarização dos filhos

É na família e na comunidade que o indivíduo estabelece, através de experiências de educação informal, segundo Gohn (2006), os meios que lhe servirão de base para a sua constituição enquanto sujeito e, conseqüentemente, estabelecerá uma série de relações com características sócio-históricas específicas. Ao partirmos do princípio de que, segundo Pelandré e Aguiar (2009), as práticas de letramento são determinadas por essas “características sócio-históricas” e assim, se diferenciam, dependendo do período e do local onde acontecem, podemos esperar que os professores, e entre eles o de língua portuguesa, levem em consideração na sua prática o contexto onde o aluno se insere, sua família e sua comunidade.

Quando as professoras foram questionadas sobre se essas características específicas do ambiente familiar dos seus alunos influenciam nas aulas, obtivemos respostas nos dois sentidos.

Na Escola 1, as duas professoras declararam que acham muito importante conhecer a realidade familiar dos alunos; porém, curiosa foi a constatação quando perguntado sobre a frequência que esse “conhecer a realidade” é levado em conta na hora de planejar as atividades a serem aplicadas em sala. As duas professoras declararam que esse conhecimento não as auxilia muito na preparação das aulas, embora algumas informações ajudem a entender possíveis dificuldades em alguns alunos. É importante destacar que em respostas a outras perguntas, curiosamente as professoras revelaram que em alguns momentos sua prática pedagógica também é orientada pelo contexto familiar do aluno.

Na Escola 1, a professora do 5º Ano faz a seguinte consideração acerca dessa questão norteadora:

Interfere muito né, bastante. Se você tem um grupo de 33 alunos, em que digamos, 22 desses não têm um acompanhamento em casa, então aí você já percebe que os pais não estão interessados. Eles colocam as crianças na escola porque elas têm que vir. Mas na verdade eles não se envolvem. Se tu precisas conversar com um pai, tu manda bilhete, leva a orientação, eles ligam, telefone não existe. No bilhete, não assinam o bilhete, não têm o comprometimento de ver e de assinar uma prova. Isso prejudica muito o aprendizado das crianças porque eles não têm o incentivo em casa. Bastante complicado essa região aqui.

Além de apresentar o problema da falta de comprometimento de alguns pais, a professora faz uma relação da escola com a questão da região onde as crianças moram como fator determinante. A generalização se dá por uma espécie de critério geográfico, o bairro, reconhecidamente tido como tendo dificuldades de ordem socioeconômica. Há certo fatalismo em seu discurso. Algo como: “como o bairro é assim não há muito que fazer.”

A professora do 9º Ano da Escola 1 também faz uma fala no mesmo sentido:

Eu tenho que fazer um planejamento assim, eu vou e volto. Teve uma turma ali que eu apliquei 4 vezes o mesmo teste. Fiquei muito aborrecida, porque você elabora, você faz o conteúdo, você explica, você corrige com eles, faz atividade, faz o teste e desespero total. Falei com a supervisora e dividimos o mesmo teste em etapas. A mesma coisa. Fiz tudo novamente, pedi atividades em casa, alguns fizeram outros não. Corrigimos no quadro. Na quarta vez é que consegui o objetivo. Fiquei muito chateada, tenho que ir lentamente. Não posso contar muito com o suporte de casa. E você não pode passar de um conteúdo para o outro se ele não sabe. (E1P2)

Mesmo mediante o aparente insucesso dos alunos, E1P2 mostra bem que já é portadora de significativos saberes experienciais, a ponto de rever o planejamento, de buscar ajuda de outro companheiro, de refazer o que é necessário.

Na Escola 2, tivemos respostas distintas. A professora do 9º Ano respondeu a essa pergunta de forma bem objetiva e definitiva: “Não” (E2P2). Já a professora do 5º Ano respondeu afirmativamente:

Se eles falam de um livro ou de alguma questão que vem de casa, e que seja do interesse deles. Pode não estar no meu planejamento, mas vai ser do meu planejamento. Você pode até transformar em um projeto. Fazer paródias.

Quando a professora fala “vai ser do meu planejamento” ela usa uma expressão bastante significativa do que ela pensa em relação ao planejamento, entendendo-o como flexível, sendo ela a autoridade na sala.

Para ser ter uma ideia acerca do desempenho escolar dos estudantes foi perguntado às professoras se os alunos delas compreendiam com facilidade o que liam. Todas responderam igualmente ao afirmar que às vezes eles compreendiam com facilidade. Percebe-se aí uma possível cautela das professoras ao responder, optando pela alternativa que não diminui nem o seu trabalho e nem o desempenho dos seus estudantes.

4.5.2 Sobre o seu próprio trabalho como agente de letramento

Segundo Kleiman (2006), o agente de letramento é um mobilizador para que as práticas de letramento ocorram e, o professor, pode ser esse agente. Para tanto, segundo Baltar (2011), ele deve mediar as práticas sociais que se encontram no mundo letrado e que são vivenciadas pelos estudantes durante o processo do letramento.

Às professoras foram perguntadas no questionário quais as estratégias que utilizam, como agentes de letramento, para incentivar a leitura de seus alunos. As respostas foram:

Hora do conto; Leitura diária pela professora; Leitura compartilhada, individual e jogralizada; Socialização e exposição com “incentivo” de produções de textos com imagens. (E1P1)

Recomendo leituras; leio na presença dos mesmos e solicito a eles que produzam relatórios das leituras. (E1P2)

Fazemos treino de leitura oral e o elogio e incentivo são presentes. Toda semana usamos a biblioteca e temos horário extra para leitura na escola. Tenho uma coleção grande de gibis em sala de aula. Também conto muitas histórias e uso muito da música para nos deliciar. (E2P1)

Peço para fazerem o levantamento de hipótese antes de iniciar a leitura de qualquer texto, como também ler sobre o autor, se tiver referência, ler as imagens. Feito isso peço, após a leitura, que chequem as hipóteses. (E2P2)

Na fala da E1P1, foi feita menção de uma leitura diária. A palavra “diária” serve para indicar a crença da professora de que é necessário insistir na ação para que ela tenha algum resultado. Já o uso de imagens para incentivar a produção textual é uma estratégia típica do espaço escolar. Ainda na Escola 1, E1P2 ao usar

a palavra “leio” subjaz a ideia de que a professora se pretende como um exemplo a ser seguido.

Na Escola 2, a professora E2P1 apresenta uma concepção de leitura que considera diversos materiais, não só o livro, embora o livro ganhe destaque em seu discurso. Reconhece, em sua fala, o seu papel de mediadora e ao usar a expressão “toda” gera a ideia de continuidade, de disciplina, de periodicidade e de recorrência. Já a professora E2P2 está usando as estratégias de leitura previstas por Isabel Solé (1998), bastante citadas quando se fala de trabalho com a leitura. As estratégias de leitura incluem o levantamento de hipóteses acerca do que trata o livro (texto) a partir da observação de elementos como a capa, a ilustração e o autor.

Em uma fala da professora do 5º Ano da Escola 1 encontramos um exemplo de incentivo à leitura de forma variada compreendendo a diversidade de histórias de vida que chegam até aquele espaço:

São vários tipos de estratégia. Eu trabalho a leitura todos os dias em sala de aula. Eu começo com a minha leitura, meu exemplo. Fazendo a minha leitura diária para eles. Escolho vários gêneros, às vezes um texto que eu acho importante para eles, na realidade deles. Ou leio um livro em partes. Enfim, eu faço minha leitura diária, por aí. Sempre faço a minha leitura compartilhada. Outros gostam de leituras jogralizadas, eu pego seis deles e eles leem juntos e eles adoram. Há até uma disputa para ver que lê melhor. Então eles trabalham vários tipos de texto, a fluência, a entonação, e está ajudando no desenvolvimento deles de adquirir um gosto pela leitura. Tem a leitura individual na sala de aula. Que eu tenho a sacola da leitura na sala de aula. São várias formas. Produção textual: eu dou um texto iniciado ou com várias imagens e eles vão desenvolver e depois socializam esse texto para estarem lendo. Tudo é uma forma de incentivarem eles na prática da leitura. (E1P1)

A professora, em seu relato, reforça novamente a insistência no ato de ler, da recorrência, para a criação do hábito. Também enfatiza o fato do exemplo que o professor deve representar. Ao escolher diversos gêneros, reconhece a diversidade que é própria do grupo de alunos. Esse depoimento é bastante interessante e serve como um ótimo exemplo de uma professora que reconhece a necessidade de utilizar várias estratégias, já que os alunos também são diferentes.

Nas diferentes abordagens utilizadas pela professora do 9º Ano da Escola1 está a escolha de temáticas que atendam aos interesses dos alunos valorizando a comunidade em que eles vivem:

Nós seguimos a nossa matriz curricular, e conforme o nosso planejamento nós vamos trabalhando os temas propostos pela matriz. Mas há também

questões relacionais ao bairro. Essa semana nós trabalhamos o tema relacionado às reportagens, eles fizeram reportagens sobre o bairro. Têm os que copiaram do jornal, mas tudo isso tá ajudando eles né. Eles produziram uma reportagem com o foco sobre assuntos do bairro: teve um assassinato que, eles fizeram uma reportagem maravilhosa sobre esse assunto. Outros fizeram sobre o projeto de leitura. Algum assunto, algum benefício na comunidade, ajudas, cursos. Socializamos ontem, bastante legal. (E1P2)

Para esta professora o planejamento não é engessado e rígido, mas permite que diversas variáveis possam ser consideradas. Durante o relato a professora faz uso do “mas” que serve para se prevenir de alguma percepção negativa quanto ao fato de os alunos copiarem do jornal. Ou seja, mesmo assim “tudo isso tá ajudando eles né”. Além disso, a citação de diversas atividades relacionadas à produção das reportagens indica o quanto também a professora esteve motivada pelo projeto. Há o envolvimento do professor no evento de letramento; ele não fica apenas assistindo.

Também a professora do 9º Ano da Escola 1 demonstrou a preocupação em trazer para a sala de aula uma abordagem que fosse significativa para o aluno:

Agora estou trabalhando um conteúdo que, por enquanto, estou gostando do resultado que estou tendo. Que são artigos de opinião, falta fechar, mas eles estão interpretando e estão gostando, mas por que estão gostando? O tema lá da leitura é grafite e pichação, coisa que eles estão cansados de ver. Estão vendo comentário de que se grafite é arte ou se pichação é arte. Qual é a manifestação de quem faz o grafite, a pichação, qual o sentimento de quem faz isso. Algo que faz parte da realidade deles. Vem de um livro que trago, não é o que eles usam aqui na escola, mas esse tem textos muito bons sobre isso: “Português: a arte da palavra. 9º Ano. Gabriela Rodella, Flávio Nigro e João Campos. Ed AJS”. Olha os grafites, o grafite sobrepondo a pichação. Eles fazem a interpretação desses textos e fazem cartazes com os tópicos. Aí eu tiro uma cópia colorida e entrego para eles. O colorido é mais bonito e chama mais a atenção. A partir do momento que é mais colorido, traz mais alegria e desperta mais. (E1P2)

Ao fazer uso do tema “grafite e pichação”, a professora está aplicando o que aprendeu sobre a questão do ensino por meio de gêneros. A ideia dessa abordagem é se apropriar do que os alunos já sabem, valorizando as práticas de letramento nas quais já tenham se envolvido. Além disso, a professora ao usar o recurso da cópia colorida, por exemplo, demonstra como é possível usar recursos de que dispõe para estimular os estudantes.

Na Escola 2, a professora do 5º Ano também comentou sobre como seleciona as temáticas a serem trabalhadas em sala:

Muitas vezes eu percebo coisas que já foram estudadas ou precisam ser discutidas. O que você apresenta tem uma política de postura, o que eu apresento para os alunos depende do que eu acredito. Eu sempre falo que eu explico o que é científico, então o que eu ensino aqui, eu ensinaria em qualquer outra escola. A indisciplina é um problema. (E2P1)

E2P1, dando mostras claras de que se entende como detentora de saberes já consolidados, explicita que é o caráter de cientificidade ao fazer suas explicações em sala que lhe autoriza a trabalhar de igual forma em outra escola. O que importa é o fato de ser científico, portanto, verdadeiro. Contudo, apresenta um problema que é do aluno atrapalhar o seu trabalho de repassadora de informações científicas com um comportamento indisciplinado.

A professora do 9º Ano da Escola 2 prioriza as temáticas indicadas pela escola:

Nós temos um programa já estipulado pela secretaria de educação, e há um pedido para que a gente siga isso porque se a criança muda de escola a criança ao ir para outra, há uma sequência do que é trabalhado. Eu escolho os temas a partir das atividades que acontecem na escola, projetos da escola, questão ambiental, por exemplo, dentro de uma proposta interdisciplinar. (E2P2)

Nessa abordagem, apesar de ser autoridade em sala de aula, a professora se sente parte de uma instituição maior e é essa instituição que ela está representando em seu discurso. Não há espaço para o que vem de casa, aquilo que é aprendido fora da escola não é válido. Todas as conquistas em experiências de educação informal não são consideradas mesmo que, segundo Gaspar (2002), tenham acontecido de forma espontânea e contribuído para a constituição da identidade do sujeito. Esse sujeito, por fim, não se vê na sala de aula, o que talvez explique o relatado na fala da mesma professora acerca de suas decepções para com aquela turma:

Queria que eles digitassem uns poemas, não quiseram. A cada trimestre eles têm que me apresentar dois livros, não gostam, pode ser feito de diversas formas, mas é difícil. Pode ser em cartas, teatro, uma fala, mas só leem porque é cobrado. Até notícias não leem. Queria fazer trabalho com charges de jornal, mas reclamaram muito: Por que professora? Mas ler jornal? Não querem. Quando estão em casa estão nas redes sociais, estão nos vídeos, nos games, só. (E2P2)

É uma fala em que se percebe um tom de derrotismo. Parece que é o final da carreira; mas, segundo Huberman (2000), na fase em que a professora se encontra,

a da “serenidade e distanciamento afetivo”, ela deveria estar em plena maturidade de sua profissão docente, alcançando os seus objetivos tão almeçados no início de sua carreira. Afinal, ainda há muito por caminhar.

4.5.3 A escola como agência de letramento

A escola, segundo Baltar (2010), é a grande agência de letramento e nela há, por dedução, grande variedade de espaços que possibilitem e viabilizem o letramento.

Na Escola 1 há poucos espaços além da própria sala de aula para a prática de atividades que envolvam eventos de letramento, embora haja a possibilidade do uso da biblioteca, do pátio e das áreas não cobertas. Já na Escola 2, dois espaços foram preparados especificamente para esse fim: um jardim, com manutenção constante, com diversos bancos à sombra e uma ampla biblioteca. Acerca desses dois espaços, as professoras do 5º Ano e do 9º Ano fazem suas considerações:

Aqui nós temos dois espaços muito especiais. Olha esse jardim, que belo. Que lugar rico para a leitura das crianças. Feito com muito carinho, feito com muito cuidado. Outro espaço muito lindo é a nossa biblioteca, ela é muito especial mesmo. Tudo muito bem organizado, aqui temos figurinos para representar as histórias. Os espaços de leitura, a organização do material. Aí as crianças leem com um incentivo extra, né. (E2P1)

É tão pouco usado. Quando a gente traz os alunos para aqui tem que cuidar para realmente eles lerem, porque eles querem muito é conversar. É uma idade em que se conversa muito, aí a gente não usa muito. Eles querem falar, falar, o tempo todo. Como o espaço é aberto, gerenciar isso é difícil. Na biblioteca já é mais fácil controlar, mas tem que cuidar porque eles se dispersam muito. (E2P2)

São falas completamente antagônicas acerca do mesmo espaço e, a princípio, para o mesmo fim. A professora do 5º Ano novamente representa a rede municipal, ao elogiar o cuidado com o jardim. Também há um pouco a reprodução de um discurso corrente sobre a própria escola a respeito dos seus espaços externos. Porém, ela compreende que a leitura pode ter outros incentivos para além do professor ou dos pais, por exemplo. A palavra “extra” é indicativa disto. Já a professora do 9º Ano opta por não usar os espaços de leitura por não se sentir bem com a conversa dos estudantes. Ou seja, ainda que ocorra a leitura, a indisciplina é mais significativa para E2P2. Ela se vê como alguém controlador, que precisa evitar a dispersão dos estudantes a todo custo.

Sendo assim, a escola que deve ser a agência de letramento por excelência, apenas conseguirá êxito nessa finalidade se o professor, agente de letramento, viabilizar os meios para que isso ocorra.

4.6 Leitura e escrita no ambiente familiar na voz dos professores

Com relação à participação dos pais no processo de escolarização dos filhos na voz das professoras, a professora do 9º Ano da Escola 2 faz uma boa ilustração a respeito:

“Professora, não deu, meu pai não pode ajudar”. Muitas vezes os pais não sabem ajudar, como ajudar se eles não conhecem o assunto. Eles vão até um certo ponto, depois não conhecem mais. Quem ajuda é o irmão mais velho, às vezes já está na faculdade, já fez um curso. Mas para os pais fica difícil. (E2P2)

Uma fala que é compatível com o discurso de muitos pais, conforme apresentado no item 4.4, parece justificar o baixo envolvimento dos pais, dando a entender que eles deveriam explicar para os filhos o assunto, limitando muito o seu escopo das possibilidades de ajuda. Enfim, acompanhar o desempenho escolar é muito mais do que só fornecer explicações na hora da realização das tarefas.

Há casos em que as professoras reconhecem que há a ocorrência de práticas envolvendo a leitura e a escrita feitas em casa, vendo-as de modo favorável. Conforme relata a professora do 5º Ano da Escola 2:

Os que fazem leitura boa é porque em casa tem esse hábito. Os pais também participam. Os pais leem um jornal, a internet. Em alguns casos, os pais ajudam nas tarefas. (E2P1)

Mesmo levando em conta que é necessário questionar o que a professora está entendendo por “leitura boa”, se é literatura e qual o nível desse conteúdo, é uma fala que destaca as práticas de leitura na casa do aluno. Ao se referir à internet, a professora reconhece a presença cada vez maior da tecnologia, bastante marcada na Escola 2.

Há também uma fala da professora E2P2 caracterizando negativamente a prática da leitura e da escrita no ambiente familiar do aluno, além de não reconhecer que tais práticas ocorrem também quando os alunos estão acessando as redes sociais:

Maioria tem internet em casa. Mas o que eles usam é só nas redes sociais. Não usam para escrever, blogs por exemplo. Pesquisa mesmo, não acontece. No máximo manda imprimir, mas ler e escrever não. Tem muita pressa com tudo. Internet é só para entretenimento, jogos e redes sociais. (E2P2)

A fala da professora do 9º Ano da Escola 2 reproduz um discurso do senso comum que é o da rapidez que caracteriza os movimentos humanos atuais. E isso parece impedir os estudantes de realizarem as atividades solicitadas com o devido cuidado: “No máximo manda imprimir, mas ler e escrever não”. Quando perguntada se os pais dos seus alunos têm o hábito da leitura, E2P2 responde de forma desalentadora:

Alguns compram os livros para os filhos, poucos recebem jornal. Mas leem pouco, só algumas seções especiais, como esportes. Além de livros e jornais, revistas. Eles dizem que os pais assinam. (E2P2)

A professora é categórica ao falar: “Mas leem pouco”. Mas, ela sabe que eles leem pouco ou que leem somente a seção de esportes? Parece estar fazendo um julgamento baseada no senso comum de que pais (do sexo masculino) preferem somente a seção de esportes. Além disso, a professora deposita a veracidade do fato ao que é informado pelos alunos, quando afirma que são eles que dizem que há assinatura de jornal e de revistas. Ela não se sente autorizada a afirmar nada nesse sentido.

Ao considerarmos as falas das duas professoras da Escola 2, há uma significativa diferença na percepção das professoras acerca da comunidade e das práticas de leitura e escrita que lá acontecem. Isso talvez se explique pela diferença de tempo em que elas estão na escola: enquanto a primeira já está na Escola 2 há muitos anos, a segunda professora está em seu primeiro ano na instituição.

No questionário foi perguntado às professoras o que das atividades de leitura e escrita no ambiente familiar de seus alunos:

Para uma aprendizagem de excelência, são de suma importância a influência e o envolvimento familiar na vida das crianças. Desde pequenos, possibilitar o convívio com o letramento através de jogos e imagens. (E1P1)

Criam o hábito de leitura no aluno oferecendo a ele mais recursos na produção textual, facilidade na interpretação e melhora no rendimento escolar. (E1P2)

Nossa comunidade é boa. Porém, é evidente o uso do computador e

internet. Esse item tem sido mais atraente do que a leitura e a escrita. (E2P1)

Percebo que os pais compram livros, em especial, os que estão na página dos mais vendidos pela revista Veja, mas são poucos os que leem. Peço aos alunos para lerem para os pais o que eles produzem, mas não há um retorno; ou os pais não leram ou se quer ficaram sabendo. (E2P2)

A professora E1P1 faz um discurso bastante generalizante já que não está se referindo diretamente à comunidade que fica no entorno da escola onde atua. Quando faz referência à associação do letramento com “jogos e imagens”, parece indiciar certa incompreensão da dimensão do conceito. Por que ela não associou inicialmente com algum material escrito?

No discurso da professora E1P2 subjaz a sua preocupação quase que exclusiva com o desempenho escolar. Não há nenhuma referência a alguma capacidade de melhor circulação do estudante em uma sociedade grafocêntrica.

No caso da E2P1, o uso da palavra “porém” sugere uma opinião negativa, já que antes dele aparece a palavra “boa” se referindo à comunidade. Além disso, parece que a professora não reconhece que ao se envolver em atividades do meio eletrônico o estudante também está lendo e escrevendo. A sua concepção de leitura e escrita parece ser mais restrita.

Na fala da professora E2P2, ao se referir à forma como os pais escolheriam os livros que compram, ela nos leva a indagação de como ela pode saber disto? Há certo tom de ironia na resposta, dando a entender que os pais seguem certos modismos. O uso do “mas” deixa isso mais evidente. Ao se referir ao fato da solicitação de que os alunos leiam para os pais o que produzem, ela responde sem explicitar como poderia saber desse retorno. A culpa parece sempre ser do outro.

Quando, no questionário, perguntado às professoras se elas percebem que os pais leem no ambiente familiar, as respostas refletiram o dito acima. Na Escola 1, a professora do 5º Ano respondeu: “Penso que a maioria lê, pelo menos, um gênero textual”. (E1P1) A professora do 9º Ano respondeu que alguns liam. Já na Escola 2, a professora do 5º Ano respondeu negativamente, já a professora do 9º Ano respondeu que poucos liam. Essas respostas são muito interessantes no que dizem sobre a avaliação que as professoras fazem do entorno escolar. As professoras da Escola 1, de bairro com menor poder aquisitivo, veem mais favoravelmente os seus pais, reconhecendo os seus esforços (ainda que haja a leitura de “um gênero

textual”). Já as professoras da Escola 2 praticamente desconsideram as práticas leitoras dos pais, ainda que reconheçam, em outros momentos, que elas acontecem.

Ainda sobre como as professoras percebem as práticas de leitura e escrita no ambiente familiar do aluno, foi perguntado como percebiam isso. Entre as respostas, a professora do 5º Ano da Escola chamou a atenção pelo redirecionamento que foi dado ao questionado, de uma fala sobre a família o foco passou novamente para o espaço escolar:

Eu consigo perceber quando eu peço para um aluno fazer uma leitura e ele faz de uma forma clara, isso não é de graça. Leitura é treino. Se ele treina em casa, aqui também acontece. Tem alunos que leem livros de 150 páginas. Tem momentos de trocas de livros. Em sala de aulas temos coleções de gibis. O que ele quiser ele pode pegar. Olha que legal! Há! Esse eu já li. Também tem a sacola da leitura, que vai todos as semanas para a casa com um livro e perguntas para serem respondidas. (E2P1)

Primeiro, percebe-se na fala a concepção de leitura como algo a ser treinado, refere-se aqui à leitura em voz alta, por isso o uso da palavra “clara”, pouco antes, finalizando com a sentença: “Leitura é treino”. Também a referência a um livro com tal número de páginas parece sugerir que a professora se surpreende com isso, vendo de forma bastante favorável. Concluindo, a professora começa falando da família, mas acaba falando a maior parte do tempo do que acontece na escola. No final ela faz referência a uma prática que inicia na escola, mas que deve ser realizada em casa que é a sacola de leitura. Parece compreender que há o incentivo em casa e por isso a estratégia continua sendo aplicada.

4.7 Alfabetização e letramento na fala dos professores

Finalmente é necessário conhecer a concepção de letramento que as professoras apresentam e que explica o modo como algumas delas trabalham com os seus alunos, aparentemente mais preocupadas com a compreensão e interpretação dos textos. Há algumas concepções que estendem o conceito para fora do âmbito escolar, inserindo a família no escopo. Daí talvez uma melhor aceitação do que o aluno já traz da família.

Para conhecer como as professoras tiveram acesso ao conceito de letramento, foram consultadas sobre suas fontes de aprendizagem. As respostas das quatro professoras foram absolutamente idênticas. Como fontes eram

contempladas as leituras na internet, livros sobre a área de atuação, conversas com os outros professores e os cursos, principalmente os promovidos pela Secretaria de Educação.

Sobre letramento foi pouco mencionado nos cursos de capacitação, segundo elas. Há uma tendência de se considerar tal temática mais ligada aos anos iniciais, em processo de alfabetização o que resulta em uma compreensão equivocada de que uma vez alfabetizado o estudante também já tenha consolidado o seu processo de letramento. De acordo com Soares (2004), o letramento não é linear, mas multidimensional, o que implica um trabalho que se estende para além da conclusão do processo de alfabetização e, também, para além dos muros da escola.

Durante a entrevista, foi perguntado às professoras sobre como e o quanto o tema letramento era trabalhado. As respostas também foram semelhantes, entre elas, destacamos:

Pouco, não muito. Estamos tendo curso sobre gêneros textuais, mas letramento pouco. (E1P1)

Com essa expressão não, eu não tenho visto ser trabalhado. Eu fiz um ano de curso no ano passado promovido pela secretaria que trabalhava de gêneros literários. Mas nada que se falasse em letramento. (E1P2)

As professoras apontaram que o tema letramento é pouco trabalhado, mas sim outras temáticas próximas a esse tema. Ao citarem o curso sobre gêneros, provavelmente se trata do GESTAR que é um curso cuja temática central é o trabalho com os gêneros. Contudo, o estudo dos gêneros discursivos/textuais envolvidos com as práticas sociais integra várias linguagens e implica na noção de letramento. Essa noção contribui para que a escrita traga consequências tanto ao indivíduo quando ao grupo onde ele se relaciona que podem ser, para Heinig (2013, p. 28) “sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas”.

Acerca das concepções de letramento, foi perguntado às professoras se elas percebiam diferença entre alfabetização e letramento, fato que se confirmou em todas as respostas. Sobre essas diferenças, eles citaram o seguinte nos questionários:

Alfabetização se refere ao desenvolvimento de habilidade da leitura e da escrita. Enquanto letramento decorre das práticas sociais que leitura e escritas exigem em diferentes contextos. É a função social da escrita. (E1P1)

Alfabetização é um processo com começo, meio e fim. Letramento envolve conhecimentos amplos da cultura, sociedade e a habilidade em diversos assuntos. (E1P2)

Alfabetização é quando o aluno decodifica as letras, as sílabas e as palavras. O letramento vai além; é a interpretação do mundo através das letras. (E2P1)

A prática do letramento vai além da alfabetização. O alfabetizado sabe ler e escrever, mas nem sempre faz uso no seu cotidiano desse saber. Não interpreta, não socializa novos saberes e não faz outras leituras. (E2P2)

A fala da primeira professora aproxima-se muito do que Soares (2004) diz sobre o conceito de letramento. Já a professora E1P2, de forma direta, deixou a escrita de fora. A professora parece associar letramento a um amplo leque de conhecimentos. A terceira definição, da professora E2P1, aproxima-se do conceito de leitura de mundo de Paulo Freire (2007). Também acaba restringindo o letramento à capacidade de interpretação do que está escrito, em que resta ao sujeito uma atitude um tanto passiva frente à escrita. Por fim, E2P2, ao apontar as limitações do sujeito alfabetizado, dá pistas de sua concepção do que seja ser letrado, como alguém que sabe interpretar e socializar saberes e tem uma gama de leitura bastante ampla. De alguma forma, acaba abarcando o conceito de letramento, considerando-se que para tais habilidades é necessário o uso da escrita com certa proficiência.

Na entrevista, ao ser questionada sobre a definição de letramento, a professora E1P1 parece querer valorizar o conhecimento produzido pelos alunos, independente da classe social:

Letramento é o que a gente traz. O conhecimento que nós temos. O exercício da prática social da leitura e escrita no contexto social. A criança quando ela vem para a escola, ela já vem com o bom conhecimento no letramento através de imagem, quando você está alfabetizando você está trabalhando com imagem, com escrita. Um conhecimento do contexto social. (E1P1)

Bastante curiosa essa assimilação dos dois conceitos. Parece que a professora está se referindo ao desenho da letra, mas na frase final ela esclarece que sua referência é o contexto social do espaço familiar. Há uma confusão de ideias que não permitem o delineamento claro e objetivo de sua concepção de letramento.

E1P2, acerca do que é letramento, trouxe a seguinte resposta:

Letramento são conhecimentos que a pessoa adquire no decorrer da sua

vida, já começando junto com a família e vai se ampliando cada vez mais, com a sociedade, através da cultura, em todos os sentidos, e vai criando diversas habilidades e em diversos assuntos. Com o decorrer da idade o adulto vai vendo outros horizontes, mas sempre dentro dos conhecimentos que antes foi passado. O letramento tem a ver com o meio, o conhecimento da família. Hábitos... o que ele vive em casa, na rua, com os amigos. O letramento não é só dentro da escola, é uma cultura.

Nessa fala novamente ocorre a associação do letramento com conhecimentos, embora, em nenhum ponto até aqui tenha havido qualquer referência à escrita e à capacidade de circular entre os diversos gêneros da escrita. A professora também parece querer apontar para a questão da bagagem cultural existente na família. Dá indícios que compreende o letramento como algo não ligado diretamente à escola, mas sim aos valores e referências que se constituem em espaços de educação informal, como a família e a comunidade.

Quando perguntada sobre o que ela entende por letramento, E2P1 respondeu o seguinte:

Letramento é diferente de alfabetização que é a decodificação das letras, das sílabas e das palavras. Letramento é fazer a leitura do mundo. A partir do momento que você acorda de manhã e se defronta com as palavras, saber o que elas significam dentro de um contexto. O aluno que lê mal, tem mais dificuldade para fazer a interpretação. Ele vai ter dois trabalhos. O que eu trabalho bastante é a leitura e a interpretação do que se pede em um enunciado. O que o professor precisa cuidar, e que desde quando o aluno é alfabetizado ele tenha a autonomia de leitura e interpretação para saber o que deve fazer. Tem que respeitar o processo do letramento. Tem aluno que já tem uma facilidade porque na família é dada esta oportunidade. É dado um incentivo para a leitura de livros, os pais escutam a leitura do filho, esses terão mais facilidade. Ele lê um cartaz, um outdoor e compreende. Mas o que não tem isso, aí há mais dificuldade. A família pode estar ajudando sim, é preciso entrar na leitura do filho. (E2P1)

Na sua fala a professora enfatiza a ideia de que nos encontramos em uma sociedade grafocêntrica. Para a professora, o conceito de letramento está bastante associado à capacidade de interpretação, sendo esta competência muito presente nas suas abordagens. Também, há por parte da professora o reconhecimento da família como agência de letramento, mas muito mais no sentido de facilitar o seu trabalho, deixando o estudante mais preparado para as aulas.

Concluindo, E2P2, em sua fala, faz uma nova associação com a questão da interpretação já enfatizada na fala anterior:

Letramento é a prática de leitura além de um texto. Você lê signos linguísticos, mas você interpreta. Você faz associações, você faz a leitura de outros textos, você consegue confrontar os mais diversos gêneros textuais: uma receita até uma crônica em um jornal. É a prática leitora de diversos

textos, além de eu ler, interpretar.

Além da ênfase na interpretação, a professora faz uma associação com os gêneros, porém de forma limitada.

O que se pode concluir é que, embora o letramento seja pouco contemplado nos encontros de formação docente, as professoras têm certa compreensão acerca desse conceito. Dessa forma, há os meios para que se consiga nas salas de aula fugir apenas da mecanicidade dos processos de leitura e escrita e, segundo Soares (2003), levar os alunos a vivenciarem uma nova realidade social, cultural, cognitiva, linguística, entre outras.

Ao longo desse capítulo, buscou-se conhecer a percepção do professor atuante na Educação Básica acerca das práticas de letramento no ambiente familiar do aluno com base em dados constituídos pelas respostas dadas aos questionários e pelas entrevistas de professores e de pais dos seus alunos. Amparado pela ADC foi percebida uma pluralidade de questões relacionadas ao “eu” do discurso que evidenciaram as particularidades que fazem parte do processo de formação de cada indivíduo em sua prática social e suas relações com a estrutura social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”
(FREIRE, 1998)*

Esta pesquisa teve como ponto de partida uma indagação acerca de como os professores buscam perceber as práticas de letramento no ambiente familiar dos alunos. Essa pergunta surgiu motivada por uma questão bastante pertinente: Qual a importância das histórias de vida das crianças e adolescentes que frequentam os bancos escolares para que tenham uma jornada mais significativa? Ou ainda, como a escola vê e se relaciona com aquilo que o estudante traz de casa, suas referências, seus valores culturais e, no enfoque dessa pesquisa, suas práticas de letramento?

O professor de Língua Portuguesa é figura central nessa pesquisa justamente pelo fato dele ser o principal agente na busca pela concretização dos objetivos educacionais, entre eles, a alfabetização e o desenvolvimento de atividades que promova o letramento. Na sociedade moderna, é o professor o grande responsável pela contribuição para a formação de sujeitos que tenham a capacidade de circular pelas diversas práticas sociais envolvendo a escrita.

Esse estudo procurou conhecer como o professor percebe essas práticas de letramento que os alunos trazem de casa ao ambiente escolar. Para que esse estudo fosse realizado houve a busca de uma melhor compreensão acerca de diversos conceitos.

Em um primeiro momento foi necessário buscar uma reflexão que envolvesse o trabalho e a formação docente; a relevância da família frente à sociedade e à escola; o capital cultural e a relação com a desigualdade entre os bem nascidos e os que precisariam superar o abismo em busca da educação “erudita”; e finalmente, as modalidades de educação, formal, não-formal e informal a fim de entender que em casa também há aprendizado e desenvolvimento.

Em um segundo momento, conceitos como letramento, alfabetização, escolarização, práticas e eventos de letramento, agência e agente de letramento se fizeram necessários. A visão de Paulo Freire, como um “precursor” do letramento em busca de uma educação que promovesse a crítica social e as considerações acerca do “mito do letramento” também se fizeram presentes.

Finalmente, com o auxílio da Análise do Discurso Crítica (ADC) é possível entender o discurso como uma forma de ação. Nessa relação dialética, segundo Fairclough (2001), estabelecida entre o discurso e a estrutura social, é que as relações vão se estabelecendo. Ao longo da análise dos dados podemos constantemente perceber a linguagem como participante da trama social e interconectada a outros elementos sociais.

Essa pesquisa, realizada em duas escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Joinville, teve como sujeitos de pesquisa quatro professoras de Língua Portuguesa, duas do 5º Ano e duas do 9º Ano do Ensino Fundamental, e seus alunos juntamente com suas respectivas famílias. Os instrumentos de pesquisa foram questionários e entrevistas semiestruturadas. Os questionários foram entregues às professoras e todos os pais dos alunos, já as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as professoras e com dois pais de alunos de cada uma das quatro turmas totalizando oito famílias.

Com essa pesquisa buscou-se conhecer como se dá e quais são as percepções acerca dessas práticas de letramento; também se pretende identificar as práticas de letramento que são desenvolvidas no ambiente familiar do aluno, como a formação docente influencia na percepção das práticas de letramento no ambiente familiar e como essa percepção interfere no trabalho do professor, a partir de seu próprio dizer. Para atingir estes objetivos, optou-se por dividir a análise em categorias, fato que contribuiu para dar mais visibilidade aos dados e clareza na hora da análise. Foram elas: As comunidades e as escolas envolvidas na pesquisa; Caracterizando os sujeitos da pesquisa: os professores; Caracterizando os sujeitos da pesquisa: as famílias dos alunos; Leitura e escrita no ambiente familiar na voz dos pais; Leitura e escrita na escola na voz dos professores; Leitura e escrita no ambiente familiar na voz dos professores; Alfabetização e letramento na fala dos professores.

O primeiro objetivo proposto foi o de conhecer como se dá e quais são as percepções acerca das práticas de letramento no ambiente familiar do aluno. Ao longo da pesquisa foi possível perceber que na maior parte dos casos, há por parte do professor, uma preocupação em perceber o que acontece no ambiente familiar dos seus alunos. Porém, essa percepção, na maioria das vezes, não é precisamente para usá-las como ponto de partida de uma atividade pedagógica, mas sim para suprir uma necessidade, uma carência ou ainda estabelecer uma relação de

proximidade. Essa busca em conhecer o que acontece na família dos seus alunos foi mais evidente na realidade da Escola 1, talvez por causa dos motivos anteriormente citados.

O segundo objetivo proposto foi a identificação das práticas de letramento que são desenvolvidas no ambiente familiar do aluno. Através dos questionários e entrevistas semiestruturadas foi identificada uma diversidade e uma quantidade de práticas de letramento que em muitos momentos não eram percebidas pelos professores. Os pais se mostraram bastante preocupados com a questão da leitura, talvez movidos pela questão do “mito do letramento”, e disponibilizavam aos seus filhos diversos materiais. Na realidade da Escola 1, provavelmente por questões de infraestrutura do bairro, os pais se mostraram diligentes ao driblarem as dificuldades e buscarem o material de leitura em bibliotecas de empresas e a promover o empréstimo de livros entre os vizinhos. Além disso, foi percebido que a prática da leitura e da escrita é desenvolvida em diversos momentos já fixos do cotidiano, dado que com certeza, traria surpresa aos professores.

Outro objetivo inicial desta pesquisa foi o de conhecer como a formação docente poderia influenciar na percepção das práticas de letramento no ambiente familiar do aluno. Na pesquisa, foi possível perceber que em muitos momentos os professores, assim com as escolas, não conseguiam criar situações onde fosse possível um contato mais próximo com as famílias dos alunos e a consequente percepção das práticas de letramento e das referências familiares. Considerando a formação docente como uma importante instância em que o professor vai se constituindo ao longo de sua carreira, pode se dizer que há espaço para as temáticas que envolvam não só o letramento, mas também outros temas relevantes. Entre eles, os que auxiliem a ver no outro aquilo que é próprio da identidade dele e permitir que essa face seja contemplada nas salas de aula. Além do já dito, as professoras teceram críticas á formação, tanto inicial quanto a continuada.

O quarto objetivo proposto para esse estudo foi o de entender como a percepção das práticas de letramento no ambiente familiar do aluno interfere no trabalho do professor, a partir de seu próprio dizer. Mesmo levando em conta que, muitas das vezes, a percepção de que se fala não é apenas sobre as práticas de letramento, mas sim de uma série de referências do ambiente que deu origem ao indivíduo, as professoras demonstraram que o seu trabalho é alvo desta influência.

No caso da Escola 1, as professoras demonstraram uma maior frequência de abordagens onde essas referências são acessadas. Na escola 2, nem tanto.

A partir da contemplação dessas questões e das respostas encontradas, algumas medidas podem ser apontadas para que sejam alvo de avaliação e, possivelmente, colocadas em prática:

- Promover cursos de formação que contemplem a temática do letramento ao longo de toda a Educação Básica;
- Viabilizar eventos onde a escola receba a família com a finalidade de conhecer as histórias de vida, as práticas de letramento, os valores culturais dando evidência a um espaço de educação informal por excelência;
- Implantar meios para que escola e professores vejam o currículo, o sistema e os planos de ensino de forma dinâmica, dialógica e significativa para a comunidade escolar;
- Criar eventos onde as práticas e eventos de letramento vividas nas casas dos alunos e na comunidade possam ser socializadas;
- Capacitar e incentivar os professores a usarem sua percepção acerca das histórias de vida dos alunos nas atividades pedagógicas;
- Entre outras.

Considerando que ainda há muito campo para pesquisas na área do letramento no ambiente familiar, desejamos que esse estudo possa contribuir para que outras investigações, discussões e reflexões aconteçam mediante os resultados aqui delineados. Essa pesquisa também poderá contribuir com o trabalho reflexivo de docentes e gestores da educação básica, acadêmicos dos cursos de licenciaturas (em especial os de Letras e Pedagogia), para a formação continuada, para diretores, supervisores, coordenadores, orientadores e gestores em geral.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Márcia. **Os números da cultura.** In RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004.

ALMEIDA, Jane S. de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. et al. **O legado educacional do século XX.** 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-101.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. **Capital cultural versus dom inato:** questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros. Revista Opus. V. 14, n. 1. Goiânia: 2008. p. 79-97.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. Revista de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC RS. Porto Alegre, v. 33. N.3, set/dez de 2010, p. 174-181.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva:** A Família. v. 4, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2004.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir (org.). **Formação de professores para a Educação Básica:** 10 anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 191 a 209.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismos e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004.

BALTAR, Marcos. **Letramentos e gêneros textuais midiático-escolares.** Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 177–190, jan./jun. 2010. P 177-190.

BALTAR, Marcos. **Mídia, escola, agentes de letramento e gêneros textuais.** 2011, 211-226.

BORTTOLIN, Anilse Maria Picollo. **As práticas de leitura dos estudantes do quinto ano de duas escolas do município de Forquilha (SC) – UNESC,** 2012 (Dissertação de Mestrado)

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora:** as desigualdades frente à escola e à cultura. Educação em Revista. vol.10 Belo Horizonte: 1989. p. 3-15.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **Les héritiers.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BUZZO, Paula Cristina. **Questões de aprendizagem e família: a percepção de professores do Ensino Fundamental Ciclo I** –Centro Universitário Moura Lacerda, 2012 (Dissertação de Mestrado)

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Relações entre formação escolar do leitor, práticas de letramento e eventos de letramento**. In: CAVASSIN, Regina Back. KOERNER, Rosana Mara. SILVA, Nívea Rohlingda. (Orgs). Caderno de resumos e programação do 1.º Seminário de Práticas de Linguagem em Sala de Aula. Joinville (SC), 2011. P 16-20.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica**. Revista Perspectiva (UFSC). V. 25, n. 2. Florianópolis: 2007, p. 503-524.

Diagnóstico Social da Criança e Adolescente de Joinville, volume II: Indicadores por região administrativa. Joinville, SC: Núcleo Criativo Painel, 2010. P 15.

Dicionário Larousse Francês/Português-Português/Francês. 1ª Ed. São Paulo: Larousse, 2008.

DUARTE, Laudeni Alves de Andrade. **Participação da família na escola: como os protagonistas a compreendem** – PUC São Paulo, 2009 (Dissertação de Mestrado)

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth. **Usos sociais da escrita na família e na escola: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC** – UFSC, 2011 (Dissertação de Mestrado)

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. [Trad. Izabel Magalhães]

FETTBACK, Carin Schultze. **Uma contribuição ao estudo das relações entre família, escola e atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma experiência na rede municipal de Joinville (SC)**. Joinville: UNIVILLE, 2013. (Dissertação de Mestrado)

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2. ed., 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 150 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FULLAN, M. **Change Forces**: Probing the Depths of Educational Reform. London: Falmer Press, 1993.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Instituto Internacional des Droits de l'Enfant, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Leitura**: algo que se transmite entre as gerações? In RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2004. P 125-153.

GARTNER, Antônio Clóvis. **Falas e atravessamento no discurso dos pais sobre participação na escola dos filhos** – FURB, 2008 (Dissertação de Mestrado)

GASPAR, Alberto. **A EDUCAÇÃO FORMAL E A EDUCAÇÃO INFORMAL EM CIÊNCIAS**. In.: MASSARANI, Luisa. MOREIRA, Ildeu de Castro. BRITO, Fatima. (Orgs.) Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, 2002. p. 172-183.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Vol.14, n.50. Rio de Janeiro: 2006. p. 27-38.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

GOULART, Anderson Jair. **Letramento familiar**: Práticas e eventos de leitura em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos – UFSC, 2012 (Dissertação de Mestrado)

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HEINIG, Otília Lizete de Oliveira Martins. **Baú de práticas**: socialização de projetos de letramentos. Blumenau-SC: Edifurb, 2013.

HUBERMAN, M.; **O ciclo de vida profissional de professores**. In: Nóvoa, A. (org) Vida de professores. Porto Editora. 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. **Processos identitários na formação profissional:** o professor como agente de letramento. In CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. & BOCH, Françoise (Org.s). Ensino de língua: representação e letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

LIBANEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docente.** Educação e Sociedade. Dez 2004, vol.25, n89, p.1159-1180.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente:** passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. Lisboa (Portugal), v. 08, 2009, p. 7-22.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Viver para contar.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

MENSLIN, Mônica S. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental:** as contribuições da formação continuada. Univille: 2012. (Mestrado em Educação).

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa:** características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração de Empresas, São Paulo, Vol.1, n.3, 2º Semestre/1996.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins e NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu:** Limites e contribuições. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78. Campinas: 2002. p. 15-36.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. **Efeito pai professor:** o impacto da profissão docente na vida escolar dos filhos. Revista Brasileira de Educação. V. 18 n. 52. Rio de Janeiro: 2013. p. 65-81.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa, Portugal: EDUCA, 2002.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Parâmetros Curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. AGUIAR, Paula Alves de. **Práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos.** Fórum Lingüístico, Florianópolis, v.6, n.2 (55-65), jul-dez, 2009

PESCE, Marli Kruger de. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos.** Pontifícia Universidade Católica – PUC: São Paulo, 2012 (Tese de Doutorado).

PILLOTTO, Sílvia S. D. e TAMANINI, Elizabete. **Educação popular e patrimônio cultural: a complexidade do modo de construir saberes formais e não formais interdisciplinares entre museu, escola e comunidade.** In: CAMPOS, Rosânia. e VENERA, Raquel A. S. (Orgs.) Abordagens teórico-metodológicas: primeiras aproximações. Joinville (SC): UNIVILLE, 2012.

QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira de. **Mediação familiar em processo na constituição de jovens.** Apresentado na 32º Reunião Anual da Anped em Caxambú, 2009. Extraído de <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT03-5408--Int.pdf> em 17 de agosto de 2013.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REVOREDO, Mariana. **Mediadores de leitura: a participação da família na formação de leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente/SP –** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2010 (Dissertação de Mestrado)

RODRIGUES, Deneusa Luzia. **Educação não formal: do cuidado à emancipação? Cartografias das práticas educativas das organizações sociais de Joinville vinculadas à Associação Joinvillense de Organizações Sociais – AJOS.** Joinville: UNIVILLE, 2013. (Dissertação de Mestrado)

SERRA, Elizabeth D'Angelo. **Políticas de promoção da leitura.** In RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2004. P 65-85.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. **Capital Cultural, classe e gênero em Bourdieu.** Revista Informare. V1, n2. Rio de Janeiro: 1995. P.24-36.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização.** In RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2004. P 89-113.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

STAMM, Eliana; PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. **A Arte Como Propulsora da integração escola e comunidade.** Joinville, SC: Editora Univille, 2007.

STRECK, Danilo. **José Marti & a Educação.** São Paulo: Autêntica, 2008.

SYMANSKI, Heloisa. **A relação família-escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. **Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional**. Revista de Estudos de Psicologia. vol.21, n.2. Campinas: PUC, 2004.

TAMANINI, E., SCHNEIDER, L. H., PEIXER, P. D. Z. I., MUNARIM, A., VENDRAMINI, C., CONDE, S., BITTENCOURT, N. **Política pública de educação do campo: a articulação entre o estado e a sociedade**. In: EDUCAÇÃO do campo: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.

TAMANINI, Elizabete; GRÜN, Mauro; PEIXER, Zilma I. **Desertos Verdes e Azuis: grandes empreendimentos (UHE e Pínus) e as práticas de resistência da sociedade civil na Serra Catarinense**. In: BRAVO, Alvaro. Ciudades, Medioambiente y Sostenibilidad . Sevilla: ArcBel, 2007

TARDIF, Maurice. **Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente**. In: Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. P 31-55.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006. (originalmente Cadernos CEVEC, n4, 1988, PP. 18-24)

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WODAK, R. **De qué trata el análisis crítico del discurso (ADC)**. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: R. Wodak & M. Meyer (orgs.). Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa, 2003.

APÊNDICES

APÊNCICE 01:

Prezado(a) professor(a):

Convidamos você a fazer parte, de forma voluntária e anônima, de uma pesquisa desenvolvida pelo mestrando Marcos Anderson Tedesco, vinculada à Linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

A presente pesquisa busca conhecer como o professor percebe as práticas de letramento no ambiente familiar de alunos da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

As suas respostas ao questionário e a sua disposição em participar de uma entrevista serão importantes para a escrita da dissertação “A percepção do professor atuante na Educação Básica acerca das práticas de letramento no ambiente familiar do aluno”, que está sendo orientada pela professora Dra. Rosana Mara Koerner.

Para tanto, solicitamos seu tempo para responder ao questionário e conceder uma entrevista. Sua disposição e sinceridade serão importantes para o êxito dessa pesquisa. Pedimos a gentileza de você não comentar sobre as questões do questionário com os estudantes.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Marcos Anderson Tedesco
Pesquisador responsável

Dra. Rosana Mara Koerner
Professora orientador

Obs.: Para mais informações, você poderá encontrar o pesquisador responsável no telefone 47 9628 1852 e no e-mail tedesco2005@gmail.com.

APÊNCICE 02:

Prezado(a) pai, mãe e/ou responsável:

Convidamos você a fazer parte, de forma voluntária e anônima, de uma pesquisa desenvolvida pelo mestrando Marcos Anderson Tedesco, vinculada à Linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

A presente pesquisa busca conhecer como o professor percebe as práticas de letramento no ambiente familiar de alunos da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

As suas respostas ao questionário serão importantes para a escrita da dissertação “A percepção do professor atuante na Educação Básica acerca das práticas de letramento no ambiente familiar do aluno”, que está sendo orientada pela professora Dra. Rosana Mara Koerner.

Para tanto, solicitamos seu tempo para responder ao questionário. Sua disposição e sinceridade serão importantes para o êxito dessa pesquisa.

Em seguida, você encontra o questionário que deverá ser devolvido após o preenchimento das respostas num prazo de uma semana a contar do recebimento deste material.

Desde já, agradecemos a sua valorosa colaboração.

Marcos Anderson Tedesco
Pesquisador responsável

Dra. Rosana Mara Koerner
Professora orientadora

Obs.: Para mais informações, você poderá encontrar o pesquisador responsável no telefone 47 9628 1852 e no e-mail tedesco2005@gmail.com.

APÊNCICE 03:**QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR:****01 - Sexo:**

() Masculino () Feminino

02 - Ano de nascimento:_____**03 - Qual a sua formação?**

- () Superior incompleto
- () Superior completo
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado

04 - Em quantas escolas você trabalha? _____**05 - Em que períodos você trabalha?**

- () Matutino
- () Vespertino
- () Noturno

06 - Há quanto tempo você trabalha nessa escola?

- () Há menos de um ano
- () De 1 a 2 anos
- () De 3 a 5 anos
- () De 6 a 9 anos
- () 10 anos ou mais

07 - Quais fontes de aprendizagem são contempladas por você?

- Internet
- Livros e revistas
- Diálogo com os demais colegas de trabalho
- Instituições formadoras (universidade, por exemplo)
- Outra (as). Qual (is):

08 - Você conhece as famílias de seus alunos?

- Sim, o suficiente para o desenvolvimento do meu trabalho
- Sim, porém poderia conhecer um pouco melhor
- Não, apenas conheço poucas famílias
- Não conheço nenhum familiar dos meus alunos

09 - As famílias de seus alunos conhecem você?

- Sim, e com frequência as tenho como aliadas em minha prática docente
- Sim, porém não se envolvem muito com a escola
- Poucas famílias me conhecem
- As famílias não me conhecem

10 – Para você, é importante conhecer a realidade familiar de seus alunos?

- Sim, pois auxilia em minha prática docente
- Sim, porém pouco me auxilia em minha prática docente
- Não considero importante

11 – De que forma você conhece as famílias de seus alunos?

12 - Para você, há diferença entre alfabetização e letramento? Comente:

- () Sim
- () Não

13 - Você costuma usar informações do contexto familiar de seus alunos para o desenvolvimento de atividades em classe? Em caso afirmativo, dê um exemplo:

- () Sim
- () Não

14 – O que você pensa sobre as atividades de leitura e escrita no ambiente familiar de seus alunos?

15 – Em sua opinião, os pais e/ou responsáveis leem no ambiente familiar?

16 - Seus alunos compreendem o que leem com facilidade?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

17 – Que estratégias você utiliza para incentivar a leitura de seus alunos?

18 – Enumere três atividades que, em sua opinião, são frequentes no cotidiano familiar de seus alunos:

Agradecemos a sua colaboração em participar dessa pesquisa.

APÊNCICE 04:**QUESTIONÁRIO AOS FAMILIARES DOS ALUNOS:****01 - Grau de parentesco com o aluno:**

- () Pai () Mãe
 () Outro responsável. Qual: _____

02 - Ano de nascimento:_____**03 - Qual a sua escolaridade?**

- () Não sou alfabetizado, porém estou respondendo este questionário com o auxílio de uma outra pessoa
 () Ensino Fundamental () Completo () Incompleto
 () Ensino Médio () Completo () Incompleto
 () Curso Técnico () Completo () Incompleto
 () Ensino Superior () Completo () Incompleto ()Área: _____
 () Especialização () Completo () Incompleto ()Área: _____
 () Mestrado () Completo () Incompleto ()Área: _____
 () Doutorado () Completo () Incompleto ()Área: _____

04 - Você conhece o (a) professor (a) de Língua Portuguesa de seu (sua) filho (a)?

- () Sim
 () Não

05 - Você gosta de ler?

- () Sim
 () Não

Caso afirmativo, o que você mais gosta de ler?

06 - Você costuma ler na presença de seu (sua) filho (a)?

- Sim
- Não

07 - Você costumava ler histórias infantis para o seu filho?

- Sim
- Não
- Às vezes

08 - Você auxilia seu filho nas tarefas para casa?

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, de que forma?

09 - O seu (sua) filho (a) costuma ler em casa?

- Sim
- Não
- Às vezes

Em caso afirmativo, que tipo de leitura?

10 - Você possui computador com internet em sua residência?

- Sim
- Não

11 - Você tem assinatura de alguma revista ou jornal?

- Sim. Quais: _____
- Não

12 – Enumere três atividades que são frequentes em seu dia-a-dia em família:

Agradecemos a sua colaboração em participar dessa pesquisa.

APÊNDICE 05:**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO PROFESSOR**

01 - O que você entende por letramento?

02 - Você tem realizado curso/formação sobre letramento?

03 - Para você, é importante conhecer a realidade familiar do aluno? Por quê?

04 - Como você caracteriza a comunidade desta escola?

05 - O que você entende que os pais e/ou responsáveis de seus alunos leem no ambiente familiar?

06 - Você costuma levar em conta na sua ação pedagógica as práticas de leitura e escrita dos estudantes feitas em casa?

APÊNCICE 06:**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À FAMÍLIA**

- 01 - Você considera a leitura importante? Por quê?
- 02 - Em que momento e o quê você costuma ler em casa?
- 03 - Você costuma escrever em casa? O quê você escreve?
- 04 - Você ajuda seu (sua) filho (a) nas tarefas escolares? Como?
- 05 - Você costuma participar de atividades realizadas pela escola de seu filho?
- 06 - Você incentiva seu (sua) filho (a) a ler? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
- 07 - Você vê de que forma a leitura do seu filho? Qual a importância do ato de ler?
- 08 - Você vê de que forma a escrita do seu filho? Qual a importância de saber escrever?