



PATRÍCIA SESSEGOLO PERELLÓ

**O LETRAMENTO NUMA COMUNIDADE DE MORADORES DA PERIFERIA
URBANA DE PORTO ALEGRE**

**Porto Alegre
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PATRÍCIA SESSEGOLO PERELLÓ

**O LETRAMENTO NUMA COMUNIDADE DE MORADORES DA PERIFERIA
URBANA DE PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Letras, do Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter - como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.
Área de Concentração: Ensino de Língua Portuguesa

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Noeli Reck Maggi

**Porto Alegre
2009**

P437 Perelló, Patrícia Sessegolo

O letramento numa comunidade de moradores da periferia urbana de Porto Alegre / Patrícia Sessegolo Perelló. – 2009.

107 f.

Dissertação (mestrado) – Centro Universitário Ritter dos Reis, Faculdade de Letras, Porto Alegre, 2009.

Orientação: Professora Dra. Noeli Reck Maggi.

1. Língua portuguesa. 2. Letramento 3. Alfabetização I. Título.

CDU 806.90

Patrícia Sessegolo Perelló

**O LETRAMENTO NUMA COMUNIDADE DE MORADORES DA PERIFERIA
URBANA DE PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Letras,
do Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter - como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre.

Conceito final:

Aprovado em dede.....

BANCA DE QUALIFICAÇÃO

Prof^a. Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Maria de Nazareth Agra Hassen – UniRitter

Orientadora – Prof^a. Dr^a. Noeli Reck Maggi – UniRitter

***“A leitura de mundo precede a
leitura das palavras...”***

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao meu grande amor, meu marido, César Augusto Gonçalves Perelló, que sempre esteve ao meu lado, com muito carinho e paciência. Também, pelo tempo que ficamos distantes, em detrimento desse objetivo.

Ao meu filho, agradeço a dedicação e o auxílio nas tantas vezes que a ele recorri com problemas no computador.

Aos meus pais maravilhosos, Airton e Maria Helena, que foram os modelos de tanta união, força e determinação na minha vida, e sempre estiveram presentes com uma palavra de incentivo.

Aos meus irmãos Pedro, Luzinha e Thaya, que sempre procuraram me ajudar de alguma forma, e isso foi muito importante nesta etapa.

Faltariam páginas para agradecer a tantas pessoas importantes e valiosas que compartilharam comigo a minha caminhada nesse curso, minha sogra Gládis, minha cunhada Cláudia, meus queridos amigos e companheiros de angústia Dodô e Dudu e outros que ficarão em minha memória.

Jamais poderia deixar de agradecer a minha orientadora, Noeli Reck Maggi, que muitas vezes foi exigente, mas também soube ser doce e compreensiva nos momentos difíceis, foi quem me exigiu e me ensinou a trilhar um grande caminho, só tenho a agradecer.

Por fim, agradeço ao Centro Universitário UniRitter, ao qual pude retornar para complementar meus estudos com muita qualidade, num clima de família, com docentes competentes e amigos, reencontrando, após a graduação, a querida Regina, a minha própria orientadora Noeli, a Leny, entre os outros também estimados mestres.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as práticas de letramento escolar e doméstico em uma comunidade de moradores da periferia urbana de Porto Alegre, procurando compreender a visão, os hábitos e os costumes de algumas das famílias em relação à leitura, à escrita, à leitura de mundo, contextualizando com suas histórias de vida, marcadas pela exclusão, sofrimento, mas também motivadas pela alegria de viver e esperança de que seus filhos tenham uma vida melhor. Fundamenta-se teoricamente no *Letramento*, seu significado e abrangência, sua relação com a leitura de mundo e leitura da palavra, com a cultura, com o desenvolvimento do pensamento. O estudo buscou fundamentação nas idéias de STREET (2003), KLEIMAN (1999) e SARTI (2005), dentre outros autores, para possibilitar uma reflexão contextualizada sobre o letramento dos sujeitos investigados. O trabalho foi desenvolvido no ano de 2008 com alunos da sexta série do Ensino Fundamental de uma escola, com a participação de doze famílias pertencentes à mesma comunidade. Na vila onde foi realizada a pesquisa, os moradores desenvolvem atividades através de empregos temporários, vivem com recursos econômicos bastante precários e revelam expectativas sobre a escola como espaço importante e necessário na educação dos filhos. Suas práticas de letramento estão centradas no manuseio de materiais de reciclagem como jornais, revistas e objetos que acessam no cotidiano das atividades diárias. O estudo identificou a presença de muitos moradores desempregados ou vivendo de subempregos e que, embora submetidos à exclusão social, encontram formas de relacionamento e de sobrevivência mesmo sem a escolaridade e alfabetização formais. Esses moradores, embora letrados, buscam alternativas para que possam efetivamente ter uma maior e melhor participação social. A pesquisa sugere que a escola necessita reconhecer o letramento que é próprio deste grupo e deve refletir sobre sua prática de intervenção junto aos alunos que pertencem a esta comunidade.

Palavras-chave: Letramento. Linguagem. Família. Escola.

ABSTRACT

This research aims to examine the literacy practices of school and home to an urban community in the periphery of Porto Alegre, seeking to understand the vision, the habits and customs of some of these families in relation to reading, writing, reading of world, contextualizing their stories of life, supported by exclusion and suffering, but also motivated by the joy of living and hope that their children will have a better life. It is based on theories from STREET (2003), KLEIMAN (1999) and SARTI (2005), among other authors, to provide a contextualized reflection on the literacy of the subjects investigated. The study was conducted in year 2008, with students from the sixth grade of elementary school with the participation of twelve families in the same community. In the village where the research was done, the residents develop activities through temporary jobs, living with precarious economic resources and reveal expectations about the school as something necessary and important in the education of children. Their practices of literacy are restricted on handling of materials for recycling such as newspapers, magazines and objects that access the routine of daily activities. The study identified the presence of many people unemployed or living in undocumented employs; although subjected to social exclusion, they found forms of survival even without formal education and literacy. These people, though literate, look for alternatives in order to have more and better social participation. The research suggests that schools need to recognize that literacy is from this group and to reflect on their practice of intervention with the students who belong to this community.

Keywords: Literacy. Language. Family. School.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Produções Textuais dos Alunos.....	91
ANEXO B – Exercícios Realizados pelos Alunos em Sala de Aula.....	96

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista SemiEstruturada Aplicada aos Pais ou Responsáveis	84
APÊNDICE B: Modelo do Questionário Aplicado aos Alunos.....	87
APÊNDICE C: Modelo do Instrumento de Observação Individual dos Alunos..	88
APÊNDICE D: Termo de Consentimento.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Idade dos professores da Escola.....	53
Tabela 2: Idade dos alunos.....	53

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 LETRAMENTO: SIGNIFICADOS E ABRANGÊNCIA	15
1.1.1 Letramento x Leitura de Mundo e Leitura da Palavra.....	23
1.1.2 Letramento x Linguagem.....	30
1.1.3 Letramento x Cultura, Pensamento e Desenvolvimento Cognitivo.....	35
1.2 CONTEXTO FAMILIAR	40
2 CONHECENDO A COMUNIDADE	48
2.1 A COMUNIDADE EDUCATIVA.....	50
3 O COMEÇO DE TUDO - TRABALHO DE CAMPO.....	57
4 A COMUNIDADE ESCOLAR E O LETRAMENTO - ANÁLISE DE DADOS	60
4.1 AS FAMÍLIAS	60
4.2 OS ALUNOS	67
4.3 O DESEMPENHO NA ESCOLA.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
APÊNDICES	83
ANEXOS	90

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação foi desenvolvida a partir da curiosidade e do encantamento pelo tema “Letramento”, após o estudo do assunto no decorrer das aulas do Mestrado. Também não poderia deixar de lado a experiência que tenho como professora e Psicopedagoga, o que, então, levou a associar a teoria à pesquisa, em uma comunidade com a qual trabalhei durante um ano, que me proporcionou uma grande experiência, não só profissional, mas de vida.

Não sei o porquê, mas tudo naquele local era marcante, forte. Após a realização do curso de Letras e de duas especializações, ainda me sentia incompleta, faltava algo: mergulhar em histórias de vida, vivenciar os diferentes empregos da língua, valores atribuídos ao estudo e à palavra.

A presente pesquisa é baseada na literatura, mas, principalmente, nos depoimentos de pais e alunos de uma comunidade da periferia, formada por sujeitos que têm uma vida simples e com valores sociais bem constituídos, pais, que acreditam que a escola é o meio social com possibilidade de oferecer uma melhor condição aos seus filhos, um meio de ascensão social, que propiciará aos seus descendentes oportunidades que não tiveram.

Ainda que discuta conceitos, esse trabalho falará sobre pessoas, seus modos de vida, suas alegrias, tristezas, desejos, memórias e, principalmente, de sonhos (HASSEN, 2005). Este estudo está relacionado ao letramento e tem por objetivo examinar as práticas sociais de leitura e de escrita no âmbito escolar e doméstico de sujeitos que vivem na periferia, a que tipo de material esses sujeitos têm acesso, e pesquisar de que forma leem e escrevem, sem deixar de lado a discussão sobre a escrita e a oralidade.

O meu afastamento como professora de uma escola com elevados recursos sociais e econômicos, na qual trabalhei por dez anos, parecia ter me deixado sem perspectiva ou base de ação futura. Aquele espaço, aquela comunidade, aquelas crianças que conhecia uma a uma já faziam parte da minha vida. Parecia uma segunda família. A atividade docente junto a uma comunidade escolar, especialmente próxima aos alunos, possibilita não somente desenvolver um

processo de acompanhamento do desempenho cognitivo, mas também a formação de laços afetivos.

Passados alguns meses, uma nova oportunidade surgiu através de um convite, intensificando a minha responsabilidade e apreço pela docência, especialmente pelas expectativas e considerações em relação ao trabalho anteriormente desenvolvido. A continuidade do meu trabalho ocorreu imediatamente em outra escola e, assim, traçou-se uma nova história, um pouco difícil inicialmente, em uma zona de risco, a certa distância do centro da cidade, com um novo público: pessoas sem escolaridade formal, mas cheias de energia e vontade de aprender. À medida que conhecia aquela realidade, mais vontade tinha de conhecer ainda mais, e assim foi.

Trabalhei nessa escola todo o ano de 2006 e comecei a observar que as crianças gostavam de ouvir histórias, mas não tinham o hábito de retirar livros na biblioteca. Foi então que surgiu a ideia de montar uma caixa de leitura. Separei livros apropriados à faixa etária e, durante a semana, designei um período para a leitura. Inicialmente foi difícil o trabalho, pois ficavam agitados, pegavam um livro, pegavam outro, contavam as páginas. Contar páginas e olhar os diversos livros alternados sem que cada um fosse explorado era um indicador de que as crianças não tinham familiaridade com este tipo de material, mas aos poucos foram adquirindo. Insisti e pedi que contassem ao colega do lado o que tinham lido e, assim, a curiosidade foi surgindo e aquele período semanal começou a ser muito esperado por todos. A maioria resolveu fazer o cadastro na biblioteca, pediam sugestões de leitura, ficavam no recreio lendo, procuravam-me para contar o que tinham lido mostrando significativo avanço.

O trabalho realizado junto a esses alunos foi instigador. Envolveu-me ao ponto de tornar-se objeto de estudo nesta minha dissertação de Mestrado. Aliando minha prática docente às leituras sobre o letramento realizadas ao longo do curso, resolvi centrar minha pesquisa neste tema, tendo como objetivo investigar como se davam as práticas de leitura além da escola, a leitura doméstica, do lazer, da educação e a religiosa, ou seja, a leitura de tudo o que cercava os alunos, livros, revistas, catálogos, folhetos da missa, etc. Passei a verificar qual o universo de

materiais que fazia parte dessas famílias, bem como a importância dada à leitura e à escrita na formação desses sujeitos.

O trabalho que aqui se apresenta é o resultado dessa investigação. No primeiro capítulo, apresento uma fundamentação teórica para a pesquisa de campo. Aqui discuto o termo *Letramento*, seu significado e abrangência, sua relação com a leitura de mundo e leitura da palavra, com a cultura, o pensamento e o desenvolvimento cognitivo. Também são trazidas reflexões sobre a família e contexto familiar, bem como uma relação entre a pobreza e a família.

O segundo capítulo traz uma descrição da comunidade pesquisada, bairro onde se localiza a escola na qual se centrou o estudo. Neste capítulo, mostro os hábitos, valores, e rotinas do cotidiano dos moradores. Descrevo a origem do bairro, os benefícios conquistados através da união do povo dali, a organização dos grupos populares, os problemas, as lutas e os sonhos daqueles que cartografam a geografia e escrevem a história real de uma vila pobre¹. A partir de pesquisa junto aos moradores e à comunidade educativa, observa-se a descrição rigorosa de todos os segmentos e funcionamentos da Escola onde se desenrola esta investigação, bem como os avanços conseguidos junto à Mantenedora na conquista de bens materiais e uma mudança epistemológica no tratamento do conhecimento.

No terceiro capítulo, descrevo os procedimentos empregados na pesquisa de campo, meus objetivos, a população envolvida e a forma como foram realizadas as entrevistas com os pais, os alunos e a observação de seu desempenho escolar. Neste ponto, são relatadas as dificuldades com as quais me deparei para realizar a coleta de dados, pois somente doze famílias concordaram em participar do estudo.

O resultado dessa pesquisa é descrito no quarto capítulo, no qual busquei fazer uma relação entre o desempenho dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa e o letramento, tanto dos alunos quanto das famílias, bem como

¹ O uso da categoria "pobres" para se referir à população que foi pesquisada correspondeu à abordagem etnográfica de SARTI (2005). Trata-se, no jargão antropológico, de "uma categoria nativa", que emergiu do trabalho de campo, uma vez que os moradores do bairro estudado assim se definiam e assim se referiam à forma como são definidos pela sociedade mais ampla. Não se trata, portanto, de um termo pejorativo que possa desqualificar os participantes da pesquisa. A categoria "pobre", no universo pesquisado, é elaborada como uma categoria moral, o que abre o caminho para que a condição de pobre comporte valores positivos, numa sociedade marcada por valores (riqueza, poder e prestígio) aos quais os "pobres" não têm acesso.

descrever suas crenças e valores relativos à escola, à escrita, à leitura e às situações sociais de leitura e escrita da qual participam. Este capítulo é o resultado das entrevistas e das observações feitas ao longo do período em que realizei a coleta dos dados, bem como de leituras e reflexões sobre letramento. Neste ponto do estudo, pude compreender a importância de se levar a teoria para a prática, de comparar o conteúdo das leituras e estudos realizados no decorrer do mestrado com a realidade.

Por fim, nas considerações finais, relato as conclusões a que pude chegar com base no conjunto de dados levantados no estudo, tanto dados teóricos como os da realidade da comunidade pesquisada.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tenho por objetivo, neste capítulo, apresentar conceitos e teorias referentes ao meu objeto de estudo, que é o letramento. Tão importante quanto analisar a realidade e partir para um estudo de campo, é buscar a teoria na qual se embasa a pesquisa.

1.1 LETRAMENTO: SIGNIFICADOS E ABRANGÊNCIA

Há uma gama de divergências quanto aos termos utilizados em torno da palavra Letramento. De acordo com Trindade (2004), os termos alfabetismo, analfabetismo e alfabetização recebem interpretações variadas. O termo analfabetismo estaria diretamente ligado ao preconceito dos tempos modernos, associando a uma interpretação pejorativa, ao sujeito estigmatizado, sendo que certas palavras carregam uma característica mais elitizada, como alfabetismo ou *literacy*, termo utilizado no inglês, que corresponderia a alfabetismo, já que o termo não tem uma exata tradução para o português. Já para Graff (1995) “o mito da *literacy*” estaria ligado a um nível mais elevado em relação ao uso da leitura e da escrita. Emília Ferreiro traduz *literacy* por cultura escrita.

Os estudos sobre letramento/alfabetismo tiveram um novo enfoque nas pesquisas sobre alfabetização a partir da década de 80, deixando de se preocupar com a forma como se ensina, buscando perceber como se aprende. Estes estudos passam a discutir os mitos que se constroem em torno do letramento/alfabetismo.

Nuanças nessa nova abordagem dos estudos sobre letramento podem ser focalizadas, como a de sua identificação com as práticas de alfabetismo ou a sua discussão quanto aos efeitos dessas práticas. Assim, tais práticas podem ser abordadas como produtos históricos, sociais e culturais de épocas e contextos diversos com peculiaridades próprias, bem como estando sob a influência de práticas de caráter macro, desde que resguardadas as diferenças de caráter micro. (TRINDADE, 2004, p. 130)

Street (2003), autor conceituado nesta área, contribuiu de maneira significativa com seus estudos sobre letramento, incluindo, na perspectiva do pesquisador, a busca de meios e estratégias de coleta de dados na prática

doméstica, tornando-se essencial para os estudos as experiências extraescolares de letramento no próprio meio cultural do aprendiz.

Nesta investigação, foi muito difícil conhecer pessoalmente os hábitos e os diferentes contextos de aprendizagem dos alunos fora da escola. Muitos pais foram pouco receptivos quanto à pesquisa, acredito que – por mais à vontade que eu tenha procurado deixar as famílias sobre suas participações na pesquisa – a dificuldade foi grande, pelo desconhecimento em relação aos objetivos do estudo e também pelo estranhamento em relação à pesquisadora. Muitas entrevistas foram realizadas na própria escola, no horário de entrada ou saída dos alunos.

Street (2003) distingue o letramento em dois modelos: autônomo e ideológico, o autônomo sendo independente do contexto em que está inserido.

A pesquisa nos NSL (Novos Estudos sobre Letramento) contesta essa visão e sugere que na prática o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e o mesmo vale, portanto, para os efeitos dos diferentes letramentos nas diferentes condições. A abordagem autônoma simplesmente impõe as concepções ocidentais de letramento a outras culturas ou dentro de um país as de determinada classe ou grupo cultural a outros. (STREET, 2003, p. 1)

Condizente com a proposta dessa pesquisa, o modelo ideológico não privilegia apenas uma prática de letramento, mas várias, levando em conta o contexto social em que o sujeito está inserido, sendo o letramento uma prática social, e não somente o conhecimento técnico como o modelo autônomo.

Atualmente, vive-se em uma cultura totalmente grafocêntrica: nas sociedades tecnológicas, industrializadas, a escrita é onipresente, integrando cada momento do cotidiano e “constituindo-se numa forma tão familiar de fazer sentido de nossa realidade que seu uso passa despercebido para os grupos letrados” (KLEIMAN, 1999, p. 7).

Para ilustrar tal afirmação, tome-se como exemplo uma atividade rotineira, como a de fazer compras em um supermercado. Antes de sair às compras, escreve-se a lista de produtos que se precisa adquirir. Pela Internet, acessa-se o *site* do banco, para conferir extrato e racionalizar os gastos. Para ir ao local das compras, usa-se um ônibus – devendo ler as placas, o nome da linha – ou o automóvel – precisando ler placas de sinalização no caminho. No supermercado, necessita-se ler e comparar rótulos, preços, datas de validade, ingredientes, cartazes de ofertas e de

promoções. Vai-se até o caixa, no qual se utiliza algum método gráfico para computar e fazer as contas. A seguir, preenche-se um cheque ou se utiliza o cartão de banco, necessitando-se ler o que aparece no monitor do caixa para poder pagar. Se em dinheiro, precisa-se “ler” o valor das cédulas e somar. Na volta, seja de carro ou de ônibus, novamente se precisa ler, ler e ler... Vivemos decodificando os códigos linguísticos a todo momento; assim fazem os moradores dessa comunidade que, apesar da pouca escolaridade, de alguma forma, desenvolvem essas atividades rotineiras, envoltas na comunicação.

Até para acompanhar as informações no simples ato de assistir à televisão – um meio de comunicação que privilegia a imagem e muito utilizado pelos pais entrevistados – a leitura é imprescindível. Principalmente durante os comerciais, é enorme a gama de informações escritas, que são lidas pelo telespectador de maneira natural, e que também instigam a curiosidade sobre os produtos anunciados.

Todas essas práticas, acima descritas, são situações sociais de letramento; situações em que, de alguma forma, existe o contato com a leitura e a escrita, que influenciam, de forma direta, na compreensão do mundo que nos cerca e na participação efetiva que temos nesse mundo.

O uso do termo letramento é bastante recente em nossa língua e começou a ser usado a partir do momento em que o conceito de alfabetização – como simples apropriação do código da escrita – tornou-se insatisfatório. Soares (2006, p. 18) define-o como resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, ou seja, “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. O termo engloba uma gama variada de estudos de diferentes origens, o que ratifica a dificuldade de definição e sua complexidade:

[...] se um trabalho sobre o letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), então segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvimento e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Se, por outro lado, um pesquisador investiga como adulto e criança de um grupo social, *versus* outro grupo social, falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e, muitas vezes, correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então, segue-se que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever. (KLEIMAN, 1999, p. 18)

Kleiman (1999) incorpora os estudos sobre o letramento como tendo um traço em comum: há no letramento um conjunto de práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder. A habilidade de decifração do código de escrita, conforme Freire (1980), é capaz de levar o indivíduo a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica e introduzir-se em um processo real de democratização da cultura, que o conduz à libertação.

A simples organização de uma lista de compras no supermercado requer do indivíduo organização mental, reflexão, análise, comparação. Ao colocar o resultado desse trabalho mental no papel, é ainda necessário ter organização espacial, bem como fazer uma reflexão sobre como bem escrever. Toda essa atividade, rotineira para alguns, exercita o raciocínio lógico, habilidade imprescindível para a participação em sociedade.

De acordo com Olson (1984, *apud* KLEIMAN, 1999), a escrita tem qualidades intrínsecas, pois sua aquisição exerce poder transformador das estruturas mentais. Sua posse – seja por um indivíduo ou por um povo – permite que o usuário dedique suas faculdades mentais ao exercício de operações abstratas superiores. Nessa linha de pensamento, ao apresentar a escrita como tecnologia – portanto, como criação artificial – tem-se a concepção de Ong (1982, *apud* KLEIMAN, 1999, p. 31):

Como outras criações artificiais e de fato mais do que qualquer outra, a escrita é absolutamente valiosa e aliás essencial para a realização do potencial interior humano mais completo. As tecnologias não são meros auxiliares externos, mas também transformações internas do nosso ser ciente (*consciousness*), e o são muito mais ainda quando elas afetam a palavra. A escrita aumenta a condição de ser ciente.

No entender desse autor, ao comparar processos mentais orais e processos mentais característicos da escrita, estes são mais complexos, objetivos, inovadores e voltados para a vida psicológica interna, enquanto aqueles se caracterizam por serem mais simples, subjetivos e tradicionais. Nos grupos orais predomina o pensamento situacional e operacional, que, para Ong (1982, *apud* KLEIMAN, 1999), é minimamente abstrato, enquanto que os grupos que utilizam a escrita se valem de uma lógica abstrata, livre de considerações contextuais na realização de diversas operações cognitivas. Embora muitas das concepções desse autor sejam colocadas em nível de “mitos do letramento” (tais como a garantia da modernidade, o igualitarismo, a ascensão e mobilidade social, a melhor distribuição de riqueza, o aumento da produtividade e a emancipação), não há dúvida de que a aquisição da escrita propicia condições de maior avanço cognitivo.

É indiscutível que essas famílias entrevistadas desenvolvem a prática do letramento, sabem fazer ou ditar a lista do supermercado, saem de casa e conseguem se localizar; o que justamente lhes falta é o desenvolvimento maior das operações cognitivas, muitas atividades já são automatizadas, portanto, não exigem um elevado grau de raciocínio. Até mesmo suas atividades profissionais são rotineiras, não exigindo uma reorganização mental.

Além disso, convém destacar que o letramento focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, devendo ser considerado como um processo contínuo, ou seja, que se desenvolve desde que o indivíduo nasce até sua morte (TFOUNI, 2005). Dessa forma, embora intimamente ligado ao aspecto da leitura formal, ou seja, à leitura das palavras escritas, o letramento vai além disso e não depende unicamente desse aspecto: liga-se à cultura, à leitura de mundo, à compreensão de aspectos sociais e históricos que cercam o indivíduo.

Nesse sentido, o letramento, em diversos estudos, liga-se também à oralidade. Como exemplo, podem-se citar crianças que, mesmo antes de serem alfabetizadas, possuem estratégias orais letradas: ao compreender quando um

adulto lhe diz “Olhe o que a fada madrinha trouxe pra você”, a criança está fazendo uma relação com um texto escrito, um conto de fadas, participando, assim, de um evento de letramento, que decorre de sua participação de outros eventos desse tipo, como ouvir histórias. Conforme Kleiman (1999), essa criança pode ser considerada letrada, embora ainda não tenha aprendido a ler e a escrever, pois sua oralidade tem características da oralidade letrada.

Algumas famílias ainda cultivam esse hábito de contar histórias; porém, os alunos que participam desta pesquisa vivem outra realidade, muitas vezes deixando a escola para ajudar seus pais. Em uma das entrevistas, E5 relata: “Meu filho já reprovou duas vezes, a última foi porque eu não podia deixar de trabalhar e era ele que tinha que cuidar do irmão menor, não aprendeu o que a professora ensinou, a culpa não é dele”.

Soares (2006) afirma que um indivíduo, mesmo analfabeto, pode ser de certa forma letrado, se viver em um meio que propicie o contato com a leitura: se tiver interesse em ouvir outra pessoa lendo para ele – jornais, revistas, livros –, se mantém correspondência – mesmo que outras pessoas leiam e escrevam para ele – se solicita que leiam para ele avisos ou indicações, etc., tal pessoa faz parte de grupos letrados, ao participar de eventos de letramento. A autora acrescenta que tais indivíduos, inclusive, ao ditar cartas ou outros textos para que sejam escritos, em geral o fazem usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita. Entretanto, mesmo nessa acepção de letramento – a de pessoas social e economicamente marginalizadas por não serem alfabetizadas –, a escrita se faz presente.

Dessa forma, é patente que, na atualidade, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita e sua forma de decodificação é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Compreende-se, portanto, que não basta mais saber ler e escrever tão somente: é preciso saber fazer uso da leitura e da escrita.

Muitos moradores da comunidade pesquisada não tiveram grandes avanços em seus estudos, mas nem por isso deixam de se deslocar de um lado para outro, utilizar-se de recursos variados e possuir uma adequada articulação nos espaços

sociais em que convivem. É o que diz E5 – analfabeta – quando questionada como consegue se deslocar a diferentes locais a fim de exercer sua profissão de faxineira:

E5: Eu não tenho muito estudo, mas dou um jeito, uma patroa indica pra outra, quando não é perto pergunto o ônibus, a cor e me acho. Nunca deixei de trabalhar por não saber ler, isso é coisa de vagabundo, que não quer sair de casa. Eu quero o melhor pra meus filhos.

Brito (2003) define letramento como sendo o estado em que vive o indivíduo que sabe ler e escrever e exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: consegue ler e interpretar revistas, jornais, livros, quadros, tabelas, formulários, sua carteira de trabalho, contas de água, luz, telefone, seu extrato bancário; sabe escrever cartas, bilhetes, telegramas e e-mails sem dificuldade – mesmo infringindo algumas normas do padrão formal culto da linguagem, consegue se fazer entender com clareza por meio da escrita; é capaz de preencher um formulário, redigir um ofício, um requerimento, elaborar um currículo, etc. Assim, alfabetização e letramento se somam para esse autor, são práticas complementares, pois enquanto alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2006). O importante é, portanto, criar hábitos e desenvolver habilidades, dar sentido ao aprendizado e sentir prazer em ler e escrever diferentes gêneros de textos.

De acordo com Kleiman (1999, p. 19), pode-se definir o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para que isso ocorra, faz-se necessário não somente decodificar as letras, mas compreender e interpretar o que é lido. A autora declara ainda compreender letramento como as práticas e eventos relacionados com função, uso e impacto social da escrita. Nessa concepção, letramento se refere às práticas sociais de leitura e escrita e aos eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como às consequências dessas práticas sobre a sociedade. Dessa forma, pode-se afirmar que alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício

efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *letramento* que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (SOARES, 2006).

O letramento, portanto, estende-se para além da alfabetização: “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20). A autora reafirma essa diferença entre letramento e alfabetização insistindo no caráter individual desta e social daquele:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. (TFOUNI, 1995, p. 9-10)

Assim, para Tfouni (1995), letramento são as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada. Concluo que essa autora toma, para conceituar letramento, o impacto social da escrita, que, para Kleiman (1999), é apenas um dos componentes desse fenômeno, pois acrescenta a esses outros componentes: também as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem. Em ambas as autoras, porém, o núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita para além da simples aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização.

O letramento define-se, portanto, como o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (SOARES, 2006). Essa concepção acrescenta às anteriormente citadas o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita – e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma

participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial – mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.

1.1.1 Letramento x Leitura de Mundo e Leitura da Palavra

De acordo com Colello e Silva (2003), o aparecimento dos estudos sobre o letramento propiciou a compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e de seu aprendizado. Neste contexto, rompeu-se definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Rompeu-se também com o reducionismo que delimita a sala de aula como o único espaço de aprendizagem. Embora a sala de aula seja um espaço privilegiado para isso, não é somente na escola que o letramento se realiza. O mesmo afirma Tfouni (2005).

Reforçando os princípios organizados por Vygotsky e Piaget (*apud* KLEIMAN, 1999), percebeu-se que a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Isso significa que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal, há um contexto que não apenas fornece informações específicas ao aprendiz, mas que também motiva, dá sentido e concretude ao aprendido, além de condicionar suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas. Dessa forma, percebe-se que, entre o homem e o saberes próprios de sua cultura, há de se valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem além do professor e da escola – embora estes sejam agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada, com objetivos claros e intencionalidade assumida.

Com o tempo, a crescente complexidade de nossas sociedades fez surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. O final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a

conquista da cidadania: para a prática social, é necessário ler a conta de luz, de água, o extrato do banco, os gráficos de pesquisa, as placas de rua, o e-mail, o jornal, entre uma infinidade de outras necessidades. A cultura atual é grafocêntrica (SOARES, 2006).

De acordo com Freire, existe uma dicotomia que reveste as práticas de letramento nas escolas:

Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola” e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí) não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. (FREIRE *apud* ZACCUR, 2001, p. 22)

É notório que a escola está aumentando a distância entre as palavras que são lidas pelos alunos e o mundo em que eles vivem. Se “o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote” (FREIRE, 1993, p. 29), a escola – sendo a mais importante agência de letramento – deve considerar a aquisição da escrita como uma prática que:

[...] na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria de qualidade de vida e pela transformação social. (FREIRE, 1991, p. 68)

É de Paulo Freire (1992) a perspectiva da linguagem como importantíssimo instrumento para a cidadania, pois, através de sua aquisição, o cidadão estará apto a lutar contra a opressão daqueles que se julgam donos do saber. A linguagem é sua arma, é seu meio de comunicar-se e de estar no mundo, permitindo ao homem sua participação consciente nos eventos sociais da sociedade letrada. Dessa forma, o autor constituiu uma filosofia de linguagem na qual o letramento é considerado instrumento fundamental de cidadania e, posteriormente, inclusão social. Para ele, a leitura só faz sentido se “empurra para a vida, nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver” (FREIRE, 1992, p. 42). Ler é, portanto, uma forma de participar do mundo; por isso, a linguagem da escola deve favorecer essa inclusão.

Segundo o autor, desde que o homem nasce já está aprendendo a ler o mundo em que vive. Aprende a “ler”, por exemplo, indicativos do clima que sinalizam chuva, expressões faciais de agrado ou desagrado, a casca das frutas que por sua aparência indicam se estão maduras ou não, a expressão de um animal que indica hostilidade ou aceitação, o tom de voz com que algo é proferido, etc. Tudo isso é leitura, é decodificação de ideias.

Portanto, a leitura da palavra não se torna exclusiva em si mesma, é outra forma de leitura. Por ser mais complexa, exige a incorporação de regras e um trabalho mental mais aprofundado, mas reveste-se do mesmo papel dos exemplos acima: decodificar ideias, compreender o mundo. Entretanto, só se torna possível se existir a leitura de mundo, pois “a leitura do mundo precede a leitura das palavras” (FREIRE, 1989, p.12).

Um exemplo disso é a percepção que cada pessoa tem das palavras lidas. Por exemplo, a ideia de “neve” é diferente para aquela pessoa que já viu a neve, teve contato com ela. Essa percepção é totalmente diversa se a palavra for lida por alguém que somente viu a neve em gravuras ou, ao contrário, de um esquimó, cuja sobrevivência depende totalmente de saber distinguir os variados tipos de neve existentes. Já para aquele que não sabe o significado da palavra, ela nada acrescenta a sua leitura de mundo.

Outro exemplo que se pode apresentar é a “leitura” da palavra “mar”. Para o indivíduo que sempre associou o mar com férias, veraneios prolongados, divertimento e prazer, a palavra é lida com algo positivo, associada à alegria e divertimento. Mas o que dizer de alguém que foi vítima de uma Tsunami? Ou daquele que se afogou no mar, quase perdendo a vida? Para esses indivíduos, a “leitura” da palavra é diferente, associa-se à dor e ao sofrimento. Entretanto, para o indivíduo que nunca teve contato com o mar, a palavra se liga somente a imagens, que não contribuem para sua melhor percepção do que é “lido”.

Percebe-se, pelos exemplos citados, que a experiência de vida influencia a leitura da palavra. A experiência de vida define a interpretação do que é lido. Para o analfabeto, entretanto, sequer essa influência individual é concedida, visto que não consegue sequer decodificar as letras que compõem a palavra.

O analfabetismo significa a negação ao direito de uma plena cidadania e a mutilação do sonho e da utopia de se estar no mundo através da leitura. Para Freire (1993), o analfabetismo limita a capacidade de ler o mundo e realiza violências como:

A de *castrar* o corpo consciente e falante de mulheres e de homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo mundo, escrever sobre sua leitura e de, ao fazê-lo, repensar a própria leitura. Mesmo que não zere as milenares e socialmente criadas relações entre linguagem, pensamento e realidade, o analfabetismo as mutila e se constitui num obstáculo à assunção plena da cidadania. E as mutila porque, nas culturas letradas, interdita analfabetos e analfabetas de completar o ciclo das relações entre linguagem, pensamento e realidade, ao fechar a porta, nestas relações, ao lado *necessário* da linguagem escrita. (FREIRE, 1993, p. 8)

Assim, a linguagem e sua plena aquisição – o letramento – tornam-se pilares de participação social e de luta por um mundo mais justo e, conseqüentemente, mais inclusivo. Essa linguagem, na perspectiva freireana, prevalece não só como caminho para a cidadania mas, também, como palco de lutas e conquistas do povo. Sua aprendizagem requer uma visão dinâmica dos seus ensinantes, desfazendo a dicotomia da leitura de mundo e da palavra, pois a leitura desta não encontra sentido sem aquela, ao contrário nela se completa e fomenta mudanças de atitude nos seus usuários, que a utilizarão como veículo de assunção da plena cidadania.

Na visão de muitos pais entrevistados, a escola ainda é o caminho do sucesso, meio de oportunizar uma vida mais digna e, quem sabe, de transformação do sujeito, aquele que obterá o sucesso cursando um ensino técnico. É o que confirma Mollica (2007, p. 12-13):

Depoimentos de brasileiros de nível social diferenciado confirmam que a escola faz parte do imaginário coletivo como caminho mais seguro da inserção na sociedade letrada. As práticas de leitura e escrita colocam os falantes com maiores chances de construir cidadania plena. A linguagem facilita os meios, embora não represente garantia para retirar os cidadãos do lugar à margem da sociedade organizada. Assim, através da escola, acredita-se que o indivíduo se torne agente ativo e transformador; para o cidadão comum, prevalece a ideia de que a educação, especialmente a veiculada na escola e calcada na aprendizagem de ler e escrever, é o caminho mais eficaz de se atingir melhor situação na vida.

Para essa comunidade entrevistada, em sua simplicidade, somente o estudo é a porta de ascensão social, melhoria de vida, desvalorizando o contato que tem com a cultura letrada que possuem, que é muito digna e satisfatória de se ver: “Quero que meus filhos continuem na escola, é só lá que vão ter uma vida diferente, eu não pude ir na escola mas eles vão, quero ter orgulho de serem alguém estudados” (E8).

A maioria dos pais entrevistados relatam, em suas falas, a necessidade do estudo e, por isso, investem no estudo e proporcionam aos seus filhos aquilo que, por um motivo ou outro – na maioria das vezes, a dificuldade financeira – tiveram de abdicar – o conhecimento – acreditando que seus filhos poderão exercer a cidadania.

Tendo se transformado as concepções sobre a língua escrita, e mesmo com o redirecionamento das diretrizes para a alfabetização, ampliou-se a reflexão sobre o significado dessa aprendizagem; contudo, mesmo assim o quadro que descreve a sociedade leitora no Brasil ainda preocupa. Ao lado do índice nacional de 16.295.000 analfabetos no país (IBGE, 2003²), deve-se ainda considerar um contingente de indivíduos que, embora formalmente considerados alfabetizados, são incapazes de ler um texto, localizar ou interpretar as informações que recebem.

Se observarmos os índices e estatísticas que acusam a dificuldade dos alunos brasileiros no que diz respeito à compreensão do que é lido tão elevados, isso pode ser um indicador de que, de alguma forma, as práticas de ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras estão se distanciando de sua verdadeira finalidade: instrumentalizar o aluno para usar a escrita em seu benefício. Outro apontamento pode ser relevante: desvalorizar a leitura de mundo do aluno, descontextualizando os conteúdos desenvolvidos. Acredito que, na medida que devemos implantar nos currículos os conteúdos mínimos, não podemos deixar de lembrar o contexto em que a escola está inserida, a necessidade emergente de seu público, o quão valiosa é sua leitura de mundo, saber ler um cartaz, entender uma conta de luz, água, até mesmo entender uma certidão de nascimento, de batismo. Conceitos importantes que, muitas vezes, não são levados em conta na escola.

² INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico – Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília: MEC/INEP, 2003.

O que nos confirma a desconsideração com a leitura de mundo da maioria da população são os dados do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação (INEP³), citados por Ribeiro (2003), que indicam que os índices alcançados pela maioria dos alunos de quarta série do Ensino Fundamental não ultrapassam os níveis “crítico” e “muito crítico”. Isso significa que, mesmo para os alunos que têm acesso à escola e que nela permanecem por mais de três anos, não há garantia de acesso autônomo às práticas sociais de leitura e escrita.

No ano de 2000, foi realizado o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) do qual participaram 265 mil alunos de escolas públicas e privadas, envolvendo 32 países. O teste, que buscava medir a capacidade de leitura dos estudantes, teve a participação de 4,8 mil alunos brasileiros de sétimas e oitavas séries do ensino fundamental e de primeiros e segundos anos do ensino médio⁴. Ao se anunciar o resultado da avaliação, a Finlândia ficou em primeiro lugar; em último, o Brasil. Em vista desse resultado, cabe perguntar: será que os estudantes brasileiros não sabem ler? Será que isso não lhes foi ensinado? Ou será que esses testes prontos são apenas de caráter avaliativo/quantitativo? Uma análise da estratificação social e econômica brasileira, além de outros fatores mais diretamente relacionados à educação, são aspectos a considerar no entendimento destas questões.

A resposta a esse questionamento depende também de como se interpreta o termo “ler”. Para muitos, “ler” significa decodificar palavras, enunciando-as em voz alta ou silenciosamente; e para isso basta estar alfabetizado; é a conhecida identificação de letras e sílabas. Entretanto, para a garantia de efetiva participação social, ler é muito mais que identificação ou descrição. Decodificar ideias e compreendê-las impõe a capacidade do convívio e movimentação em sociedade, atitude mais abrangente, participação na comunidade.

. Não se pode falar em cidadania sem compreensão e visão crítica da realidade, sem leitura de mundo, sem letramento (GUEDES, 2003); portanto, é

³ INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO *apud* RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

⁴ Avaliação da capacidade de leitura de estudantes de 15 anos, independentemente da série em que estavam matriculados.

importante que os professores e a escola considerem as habilidades intrínsecas de seus educandos.

Muito importante nessa escola, é primar pela permanência do aluno em suas atividades, que não estará nas ruas e, como alguns de seus pais, encontram a vocação e a satisfação em suas profissões, que é suficiente para o sustento da família, conforme ratificado na entrevista de E10: “Sou muito feliz, sou pintor e sustento a minha família, quando não dá, procuro outra coisa, nunca fui bom no estudo, e a vida é assim, quem não dá pra uma coisa, dá pra outra”.

A leitura e a escrita fazem parte da formação do ser humano de modo que este possa participar efetivamente da sociedade atual – cuja cultura é grafocêntrica – e para que possa se inserir nas práticas sociais de letramento. Apesar desse reconhecido valor, o que se percebe – como comprovam as estatísticas já citadas – é que o acesso à leitura é bastante limitado, principalmente entre pessoas com baixo poder aquisitivo, cuja principal preocupação é a sobrevivência, pouco restando em seus orçamentos para a aquisição de livros e de outros materiais correlatos. Mas mesmo assim é possível constatar que, apesar dos recursos escassos, muita riqueza de materiais é encontrada em suas casas. Até mesmo um pano de secar louça tem a preferência na casa de E6, por conter uma mensagem. Perguntei: “Ganhou ou comprou este guardanapo?” Logo E6 respondeu: “Achei linda a mensagem de Deus nesse pano, é bom a gente olhar e ler todo dia pra não reclamar da vida e ter força pro outro dia”.

Percebi entre os alunos o desenvolvimento da leitura e da escrita, especialmente nas relações interpessoais, mediadas pela linguagem dos folhetos de missa, dos anúncios de propaganda, de revistas que o trabalho de diarista disponibiliza para as mães.

O desempenho escolar desses alunos é correspondente ao que Vygotsky (1998) denomina conceitos espontâneos. A maior parte destes apresenta evidente dificuldade na compreensão e interpretação de textos e demais materiais lidos. Isso também pode estar relacionado ao excesso de formalismo, contrapondo-se ao conhecimento informal próprio dos sujeitos dessa pesquisa. Muitos desses alunos revelam dificuldades também na decodificação das letras, não conseguindo fazer leituras complexas, apenas realizando uma leitura de grande valor, a leitura de seu

cotidiano, e acabam por repetir de série, várias vezes; essa é a realidade dessa comunidade.

1.1.2 Letramento x Linguagem

Em contato com a escrita dessas crianças, especialmente as que pertencem às famílias não alfabetizadas, observei que a escrita refletia o mesmo padrão da fala. Vários fatores podem ser apontados e relacionados, e talvez possam contribuir nessa questão, pensando na teoria de Vygotsky (2003), que aborda as questões da aprendizagem relacionadas ao contexto histórico-social.

Ao nascer, o sujeito se integra em uma história e em uma cultura de seus antepassados, próximos e distantes, que são importantes no seu processo de construção e desenvolvimento. Através desses, são transmitidos hábitos, valores e a própria linguagem, e desta forma a criança absorve determinados comportamentos e passa a reproduzi-los. Logo, os pesquisados, moradores da periferia, possuem uma linguagem oral própria da sua cultura, em desacordo com as normas gramaticais, e que entra em confronto no contato com as regras da escrita propostas no ensino fundamental.

Vygotsky (2003) afirma que é de grande importância a interação social da criança. É através dessa interação que ela vai adquirir e desenvolver a cultura que é transmitida pelas diferentes gerações. Assim, ao participar ativamente da construção da sua própria história, vai se modificando e provocando transformações nos sujeitos com quem interage.

Apesar de fazer parte da natureza, o homem se diferencia dela na medida em que é capaz de transformá-la conscientemente segundo suas necessidades. É através dessa interação que provoca transformações recíprocas, que o homem se faz homem. Dessa forma, a compreensão do ser humano implica necessariamente a compreensão de sua relação com a natureza, já que o homem constrói e transforma a si mesmo e a própria natureza, criando novas condições de existência. (REGO, 1995, p. 96)

O que observei é que muitos desses alunos pesquisados se alfabetizam, leem e escrevem, mas demonstram dificuldades em relação à prática da leitura e da escrita de textos formais da linguagem padrão da Língua Portuguesa.

Chego à conclusão de que alguns desses alunos pesquisados apresentam dificuldades de aprendizagem porque aprendem com o meio social. Não nasceram falando da forma como escrevem, mas através do seu desenvolvimento vão caracterizando sua linguagem desta forma. É possível observar que, quanto maior convívio elas têm com o meio, maior é a forma como se deixam escrever por imitação da fala, demonstrando uma escrita que está em desacordo com a linguagem formal, o que está de acordo com a teoria de Vygotsky.

Esses alunos são oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo, não possuem recursos para investimentos didáticos e culturais e seus pais não têm escolaridade. É uma comunidade marcada pela oralidade e que demonstra uma grande dificuldade em relação à escrita padrão da norma culta.

Apesar de todos os impedimentos, é possível dizer que são pessoas letradas, como relata E9 em uma das entrevistas: “Eu conheço os ônibus pela cor, as ruas pelas placas, e quando não sei onde fica o lugar que tenho que ir fazer faxina, pergunto pra um, pergunto pra outro e chego lá”.

É possível dizer que uma das dificuldades muito presente no desenvolvimento da linguagem escrita desses sujeitos que residem na periferia é o meio social. Para compreender este aspecto, busca-se a abordagem teórica histórico-social de Vygotsky (2003), que aponta o meio, as interações sociais e a sociabilidade como sendo de grande relevância para o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Neste caso, alunos que convivem diariamente em um meio social onde a fala se dá em desacordo com a norma culta, tendem a repetir na escrita essa estrutura de linguagem oral. Cabe ressaltar que na oralidade não há erro, mas um uso diferente da linguagem.

Ainda que passem quatro horas na escola, aprendendo normas e conceitos gramaticais, esse tempo não é suficiente para fazer com que incorporem a norma padrão, já que convivem e permanecem um tempo maior na comunidade, e isso é mais forte e dominante.

Os adultos, como representantes da cultura no processo de interação sociocultural, são extremamente significativos. São eles que transmitem os signos e conceitos linguísticos durante o período lactente e pré-escolar. Esses conceitos são

absorvidos durante muito tempo, e é muito difícil serem revisados, mesmo na escola, devido à forte influência do desenvolvimento inicial.

O aluno chega tão impregnado da sua cultura, da sua visão de linguagem, que, na escola, já mantém essa estrutura de língua, não questionando e, principalmente, não vendo sentido na utilização de uma norma padrão quando em seu meio esse aspecto não é valorizado. Como esse estudo foi desenvolvido com alunos de periferia, esse aspecto também é objeto de investigação.

Segundo Ferreiro (2007), os falantes de uma modalidade linguística de prestígio, pessoas que vivem em um ambiente sociocultural favorecido, em que há uma influência da língua escrita na linguagem oral, já transferiram para a fala recursos da escrita. Por outro lado, os indivíduos que vêm de uma tradição mais oral e que entraram em contato com a língua escrita depois de algum tempo, utilizam apenas os recursos da linguagem oral. Essa diferença aparece na escrita porque os primeiros utilizam os recursos próprios da escrita, enquanto os últimos utilizam recursos que não são os mais adequados para garantir a organização e coesão em nível de língua escrita.

Além disso, a escrita representa sempre a modalidade linguística de maior prestígio. Por mais arbitrária que seja a relação som-letra do sistema ortográfico, a proximidade da escrita com a fala será maior para os indivíduos que já são falantes de uma modalidade de prestígio, por isso o percurso é mais penoso para uns indivíduos que para outros. É o caso das crianças que registram na escrita vocábulos que falam como, por exemplo, “muié”, “craro”, “esprailha”, “poblema”. Muitas vezes, os educandos acabam somente reproduzindo o que lhes é ensinado na escola, a grafia correta, mas não chegam a gravar essa forma, não mostrando preocupação em relação ao sentido, que parece ser-lhes o mesmo, pois ao lerem o que escrevem, na maioria das vezes, leem como se a palavra estivesse escrita corretamente, o que mostra mais uma vez a questão da influência do meio.

O aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade. É por isso que ele identifica uma espécie de continuidade entre as diversas atividades simbólicas: os gestos, o desenho, o brinquedo. Em outras palavras, estas atividades contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica (onde signos representam significados), e, conseqüentemente para o processo da aquisição da linguagem escrita. (REGO, 1995, p. 69)

Nesse cenário, a escola mostra-se instrumento de elevada importância na concepção de Vygotsky (1998), pois é lá que a criança vai aprender de outra forma, sendo essa instituição escolar que vai transmitir o conhecimento de uma forma diferenciada daquelas aprendidas no cotidiano, propondo uma visão de formação das funções psíquicas superiores como internalização mediada por um outro tipo de cultura, ou seja, mais formal. Sendo assim, o mediador exercerá um papel fundamental nesse contexto, é ele que, enquanto sujeito do conhecimento, no caso, da norma culta padrão, vai mediar a relação entre os sujeitos com o desconhecido, através de sistemas simbólicos e operantes de que dispõe. É importante que o mediador reflita sobre a ação pedagógica, quais os conhecimentos linguísticos relevantes, o objeto a ser construído, seus aspectos, levando em conta quando se trabalha com o sujeito que está construindo.

Um dos questionamentos comuns na escola em estudo é sobre o que ensinar a esses sujeitos, de que forma efetivamente contribuir para o exercício da cidadania, já que o espaço mais efetivo que elas têm para a prática da leitura e da escrita é a escola, pois muitos desses alunos pesquisados no período inverso precisam cuidar de seus irmãos ou ajudar no sustento da família. E4 diz: “meu menino tem que vender os doces, é aí que ajuda nas contas da casa, às vezes nem tem tempo de estudar a lição que a professora passa, mas também não pode ficar sem esse dinheiro que ajuda demais. Às vezes ele chega a vender duas caixas”.

Da mesma forma que é levada em consideração a sua leitura de mundo, também não é possível desprezar totalmente os conceitos linguísticos, pois precisam ter a chance de competir daqui a alguns anos no mercado de trabalho. Muitos não apresentam perspectivas diferentes de seus pais, que vivem na Vila, e o trabalho está diretamente ligado ao emprego informal, sem Carteira de Trabalho assinada e, conseqüentemente, sem direitos trabalhistas.

A interação social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento. Vygotsky (1998) identifica pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real determina o que a criança já é capaz de fazer sozinha, esse nível de desenvolvimento define as funções que já amadureceram; o nível de desenvolvimento potencial é a capacidade de aprender com o outro, as funções que possuem as bases necessárias para

serem desenvolvidas. Esse processo define o que Vygotsky (1998) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que, nas palavras do soviético, é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998: p. 112)

Como a criação da ZDP é dinâmica e ocorre com mediação de símbolos, uma pessoa pode possuir vários níveis de ZDP. A aprendizagem interage com o desenvolvimento produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal, distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção do outro. Sua capacidade de aprender, que não é a mesma em todas as pessoas, está situada na distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, nas quais as interações sociais são centrais e os processos de aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados. Assim, um determinado conceito que se pretenda desenvolver requer sempre um grau de experiência anterior da criança. No caso do desenvolvimento da linguagem escrita formal, a criança pode mostrar certa dificuldade, já que o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com o conteúdo fornecido pela cultura, que é letrada, mas em desacordo com a norma padrão, sendo o processo construído de fora para dentro.

Nesta teoria de Vygotsky (1998), o sujeito é interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. A passagem do processo interpessoal para o intrapessoal ocorre através da internalização, que é “a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1998, p. 74). Os conhecimentos vão sendo internalizados na troca com os outros sujeitos e consigo mesmo, permitindo a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social para o plano individual interno – relações intrapessoais. Tanto a linguagem oral como a escrita são compostas de símbolos utilizados na comunicação humana e, ao serem internalizadas, criam novas formas de pensamento. “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (VYGOTSKY, 1998, p. 76).

Desde cedo, estes sujeitos da pesquisa têm muitas responsabilidades em casa, cuidam dos irmãos menores, limpam a casa, cozinham, vendem doces, ajudam no comércio, levam uma vida com a responsabilidade de um adulto. Vygotsky (1998) também dá grande importância ao brinquedo, sendo esse muitas vezes uma atividade prazerosa, mas acima de tudo motivadora da ação, que auxiliará a criança a desenvolver suas funções psicológicas superiores, uma vez que atuará na esfera cognitiva. O sujeito poderá, através do brinquedo, representar uma realidade ausente, podendo planejar ações a serem realizadas, desenvolvendo processos mentais. Desta forma, o brinquedo pode acarretar mudanças no desenvolvimento psíquico, podendo ser explorados jogos diversificados, mas de acordo com essa realidade uma possibilidade de desenvolvimento da linguagem padrão. Observei o entusiasmo e o desejo pela aprendizagem quando construí com os alunos, jogos para visualizar a linguagem padrão, para a elaboração de frases e para a organização sintática, de modo a favorecer a leitura e a escrita.

1.1.3 Letramento x Cultura, Pensamento e Desenvolvimento Cognitivo

Na opinião de Oliveira (1999), existe uma estreita relação entre cultura e modos de pensamento, especialmente no que se refere à situação de grupos culturais pouco letrados⁵ que integram as complexas sociedades contemporâneas. Vive-se em um sistema em que o pleno domínio da leitura e da escrita, bem como de outras práticas letradas, é um pressuposto para o desenvolvimento de competências individuais tidas como necessárias para a plena participação social e, por isso, amplamente valorizadas. Nesse contexto, a inserção de membros dos grupos pouco letrados nessas sociedades grafocêntricas tem a marca da exclusão. Há um enorme contingente de pessoas que ficam à margem da sociedade por não dominarem saberes necessários à plena participação social.

5 Ao fazer uso do termo "pouco letrados", a autora não se refere a nenhuma classificação técnica referente ao grau de alfabetização ou escolarização dos indivíduos, mas sim a uma condição decorrente da falta de oportunidade de interação intensa e sistemática com determinados aspectos culturais fundamentais no tipo atual de sociedade – urbana, escolarizada, industrializada, burocratizada, marcada pelo conhecimento científico e tecnológico e pela forte presença dos meios de comunicação de massa (OLIVEIRA, 1999).

Nessa exclusão, é possível perceber um confronto intercultural: por um lado, percebe-se um pensamento calcado no concreto, balizado pelas informações provenientes de dados perceptuais, na experiência pessoal concreta – típico de grupos pouco letrados; por outro lado, emerge o outro grupo – o dos letrados – que opera com categorias abstratas, menos ligado a experiências pessoais concretas e ao campo perceptual imediato.

A capacidade de elaboração cognitiva descontextualizada é, talvez, a característica mais bem definida do modo de funcionamento intelectual letrado, sendo um atributo aparentemente ausente no desempenho típico dos membros dos grupos pouco letrados. (OLIVEIRA, 1999, p. 148)

Diversos autores afirmam que a tecnologia da escrita trouxe profundas modificações cognitivas para as sociedades que a usam, e que isso afeta os processos de pensamento de seus membros. Partidário dessa teoria, Ong (1998) acredita que a escrita tem o potencial de propiciar transformações mentais e reestruturar a consciência. Assim ele se expressa a respeito:

Um conhecimento mais profundo da oralidade primitiva ou primária permite-nos compreender melhor o novo mundo da escrita, o que ele verdadeiramente é e o que os seres humanos funcionalmente letrados realmente são: seres cujos processos de pensamento não nascem de capacidades meramente naturais, mas da estruturação dessas capacidades, direta ou indiretamente, pela tecnologia da escrita. Sem a escrita, a mente letrada não pensaria e não poderia pensar como pensa, não apenas quando se ocupa da escrita, mas normalmente, até mesmo quando está compondo seus pensamentos de forma oral. Mais do que qualquer outra invenção individual, a escrita transformou a consciência humana. (ONG, 1998, p. 93)

Pode-se afirmar, assim, que os processos cognitivos são modificados pela escrita, pois esta, enquanto tecnologia intelectual, condiciona a existência de formas de pensamento como a racionalidade e a memória.

Essa linha de raciocínio tem base em Vygotsky (2003), cuja teoria tem com premissa básica a ideia de que, para se explicarem as formas complexas da vida consciente do homem, é imprescindível sair dos limites do organismo e buscar as origens desta vida consciente e do comportamento categorial não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem.

Dessa forma, o autor afirma que o objeto da psicologia não é o mundo interno em si mesmo, mas sim o reflexo do mundo externo no mundo interno, isto é, a interação do homem com a realidade. O ser humano, diferentemente dos animais, criou instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhe permitiu transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas, novos processos mentais que permitem a apropriação e a elaboração de cultura, no sentido de que as funções psicológicas superiores são transformações internalizadas de modo sociais de interação, incluindo artefatos culturais, instrumentos técnicos, formas de ação e signos, instrumentos psicológicos.

A escrita, portanto, como construção de cultura, faz parte da realidade do ser humano que, ao tomar contato com ela e internalizá-la, modifica-se internamente. A escrita, além de permitir fazer coisas novas, transforma a fala e a linguagem em objetos de reflexão e análise. Por isso, Luria (2002) afirma que as funções mentais superiores são formadas a partir da mediação de instrumentos sógnicos socialmente criados, tais como a linguagem, a escrita, os números, as figuras, os símbolos, etc., que são culturalmente diferentes. Todos esses recursos externos, para se transformarem em internos – ou seja, em funções mentais superiores – precisam ser internalizados pelo indivíduo: essa internalização é a reconstrução interna de um processo externo.

Em meados da década de 30, Luria (2002) realizou importantes estudos que contribuem para que se relacione o desenvolvimento cognitivo com fundamentos sociais e culturais. Em seus estudos, o pesquisador realizou comparações entre o desenvolvimento cognitivo de pessoas que faziam uso da escrita e de outras que não faziam.

Uma dessas comparações, por exemplo, consistia em mostrar ao pesquisado figuras geométricas. Grande parte dos sujeitos não alfabetizados identificava as figuras atribuindo-lhes nomes de objetos, não as definindo, portanto, como conceitos abstratos. Eles viam os desenhos como representações das coisas reais que conheciam, lidando com as figuras como objetos concretos e não como abstrações. Já os alfabetizados eram capazes de defini-las por seus nomes geométricos. Assim, uma das suas conclusões foi de que as pessoas que não conheciam a escrita tendiam mais a tratar os problemas de forma concreta, relacionada com o contexto e

a realidade, enquanto que os alfabetizados adotavam uma abordagem abstrata, baseada em princípios e conceitos.

Além disso, em suas pesquisas, Luria (2002) concluiu que as pessoas de culturas escritas têm tendência a pensar por categorias enquanto as de culturas orais captam primeiro a situação, levando em conta os aspectos concretos e de proximidade. Suas conclusões, no entanto, não sugerem que as pessoas analfabetas são menos inteligentes, mas sim que praticam outra forma de pensar, mais ajustada às suas condições de vida e de aprendizagem.

Em contrapartida, um grupo de pesquisadores, citados por Oliveira (1999) – tal como Cole e Scribner (1981), Douglas (1980), Eisenstein (1979) e Street (1984) – fizeram experiências semelhantes a fim de examinar os efeitos psicológicos da escrita e chegaram a resultados diferentes de Luria (mas não antagônicos). Para esses autores, o uso da escrita não é o fator predominante a gerar mudanças nas pessoas pesquisadas: tais mudanças estão mais relacionadas à escolarização formal, havendo pouca evidência de um efeito geral da escrita sobre o raciocínio. Afirmam que a predominância de uma abordagem mais formal na realização de tarefas cognitivas, que se baseiam em regras e princípios gerais de classificação, raciocínio e solução de problemas, é mais relevante que critérios contextualizados e diretamente referentes à experiência vivida.

Olson (1998) acrescenta, com seus estudos, importante contribuição para uma reconceitualização da alfabetização e da escrita na cognição e nas formas de pensamento humano. O autor analisou os estudos acima citados e conclui que a magia da escrita está no fato de que sua aquisição ajuda não só a lembrar o que foi pensado e dito, mas também convida seu usuário a considerar o mundo e a vida de modo diferente. Para esse autor, os efeitos da escrita sobre as mudanças intelectuais e sociais não são de fácil compreensão, não se podendo pensar a escrita somente em termos de suas consequências.

Para o autor, o que realmente importa é aquilo que as pessoas fazem com a escrita, e não o que ela faz com as pessoas. A escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante. De maneira similar, a escrita não provoca a mudança social, a modernização ou a

industrialização. Entretanto, ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certos papéis na sociedade tal como esta se configura na modernidade, também podendo ser completamente irrelevante para o desempenho de outros papéis em uma sociedade tradicional. A escrita é importante em termos da realização do que possibilita às pessoas: o alcance daquilo que objetivam ou a produção de novos objetivos. Entretanto, além de salientar o valor da escrita, Olson (1998) ainda ressalta o valor da oralidade mostrando que esta não pode ser considerada inferior àquela. Sua teoria pode ser sintetizada em quatro pontos.

Primeiro, a escrita não é uma mera transcrição da fala, mas fornece um modelo conceitual para a linguagem falada [...] Segundo, [...] a história da escrita não é uma história de tentativas abortadas e de êxitos parciais rumo à invenção do alfabeto, mas sim o subproduto de esforços para aplicar um código escrito a uma língua para qual ele é impróprio. Terceiro, os modelos de linguagem fornecidos pelas nossas escritas constituem ao mesmo tempo o que se adquire no processo da escrita e da leitura e o que se emprega ao pensar sobre a linguagem; a escrita é por princípio, metalinguística. [...] Finalmente, os modelos fornecidos pela nossa escrita tendem a nos cegar com respeito a outros aspectos da linguagem igualmente importantes para a comunicação humana. (OLSON, 1998, p 105-106)

Dessa forma, Olson (1998) conclui que os sistemas escritos representam o discurso, mas não da maneira como é convencionalmente sustentada. Os sistemas escritos não transcrevem o discurso, mas criam categorias nos termos das quais nos tornamos conscientes do discurso. O autor afirma que o ser humano introjeta sua linguagem conforme as linhas propostas pela escrita. Assim, acaba concluindo que a escrita afeta a consciência e a cognição ao fornecer um modelo para o discurso, uma teoria para refletir sobre o que é dito. A escrita, portanto, favorece a consciência metalinguística – pois consiste em suporte material da língua, sobre o qual o usuário pode refletir e construir conhecimento explícito – e a consciência metacognitiva – pela possibilidade de verificação do discurso escrito, enquanto produto de pensamento, de objetivação da experiência pessoal.

O desenvolvimento da ciência formal é outro aspecto que se relaciona com transformações no modo de pensamento, fato impossível de existir sem a escrita. A ciência formal é responsável pela criação de instrumentos, artefatos e tecnologias que trazem alterações nas relações entre o homem e o mundo que têm implicações para o pensamento.

A escrita, portanto, é uma forma de estar no mundo – de participação social, de comunicação, de registro do pensamento – e sua aquisição está intimamente ligada à cultura e aos diferentes modos de pensamento dos grupos sociais que dela se utilizam: a escrita influencia a cultura e os modos de ser e pensar, enquanto estes também influenciam a escrita.

Tudo isso ocorre dentro de um contexto social. Diferentes grupos sociais têm visões diferenciadas do valor da escrita e da necessidade de seu uso. Cada um deles a utiliza de acordo com seu modo de ver e participar do mundo, de acordo com as necessidades e oportunidades oferecidas pelo meio. Nesses grupos, a influência dos indivíduos que os compõem entre si constrói uma cultura, um modo de ser e pensar – baseado ou não na escrita, com ou sem letramento – de acordo com sua realidade.

Sendo o meio familiar o primeiro grupo social do qual a criança faz parte, cumpre, na sequência, que se discutam conceitos de família e a implicação do ambiente de pobreza na sua constituição, para que se possa, na sequência do estudo, analisar sua influência no letramento e na aquisição da escrita por seus membros.

1.2 CONTEXTO FAMILIAR

A família é uma “referência simbólica fundamental que permite pensar, organizar e dar sentido ao mundo social, dentro e fora do âmbito familiar” (SARTI, 2005, p. 9). É parte de uma organização social, em que se insere o conjunto orgânico da cultura. Desde tempos remotos, a família constitui o centro da sociedade, funcionando como uma referência para uma cultura comum. É uma referência que prepara para a vida em sociedade.

De acordo com Amaral (2001), embora cada indivíduo seja único e original em suas ações e pensamentos, cada uma de suas vivências estaria destinada a perder-se ou a apagar-se se não fosse de algum modo apropriada pela coletividade. Um processo dinâmico análogo caracteriza todos os elementos da cultura. Tudo o que se disser a respeito do indivíduo, aplica--se em grande parte à comunidade. Por meio dos seus valores interpretados e das próprias instituições, ela atua e

especifica-se em diversos níveis do viver humano, dando forma às culturas particulares.

Há algumas décadas, a base da família era pautada no casamento, isto é na união de dois indivíduos de sexo oposto que se associam para viver juntamente a vida, criar os filhos e conduzi-los para a participação autônoma na cultura e na sociedade. Surgem, a partir daí, os laços de parentesco.

O parentesco mergulha as suas raízes no ordenamento da natureza humana. Trata-se de uma realidade natural elementar, que não se pode iludir ou anular, mas que o homem pode regular com normas e para fins sociais. As relações que, de fato, derivam da simples relação sexual entre dois indivíduos vão além do limite de uma escolha recíproca; tocam e interessam aos grupos a que os indivíduos singulares se encontram, de algum modo, associados, e incluem, em cada caso, a geração que nasce daquela relação (KALOUSTIAN, 1994, *apud* SARTI, 2005).

A necessidade física de cooperação e a necessidade psicológica de identidade e de pertencimento são impulsos primordiais que levam a valorizar a associação dos indivíduos para ordená-los em formas associativas e múltiplas. Essas formas associativas constituem o parentesco. Trata-se de uma relação basilar, não só pelo seu caráter natural, mas porque está na base do convívio humano e sugere os pilares para o ordenamento da sociedade. É assim que, desde o início, é considerada a família. Contudo, a sociedade passa por profundas mudanças que, conseqüentemente, alteraram a importância da família.

Nas últimas décadas, várias mudanças ocorridas no plano socioeconômico-cultural – pautadas no processo de globalização da economia capitalista – vêm interferindo na dinâmica da estrutura familiar e possibilitando alterações em seu padrão tradicional de organização. Assim, não se pode falar de família, mas de “famílias”, para que se possa tentar contemplar a diversidade de relações que convivem na sociedade. No imaginário social, a família seria um grupo de indivíduos ligados por laços de sangue e que habitam a mesma casa. Entretanto, pode-se considerar a família um grupo social composto de indivíduos que se relacionam cotidianamente, gerando uma complexa trama de emoções, mesmo que sem consanguinidade. Assim, há dificuldade de se definir família, cujo aspecto vai depender do contexto sociocultural em que a mesma está inserida.

A família de antigamente – com base na estrutura de “pai/provedor” + “mãe/dona de casa” – deu lugar a outros modelos: famílias que somente contam com a figura do pai ou da mãe, que assumem todos os papéis na educação dos filhos, filhos criados pelos avós ou tios, casais homossexuais adotando crianças, “produções independentes”, famílias geradas a partir de segundos ou terceiros casamentos – com a estrutura, muitas vezes, de irmãos por parte de pai, irmãos por parte de mãe, todos em uma única convivência –, famílias compostas por filhos de pais ou mães diferentes, etc. Os tempos são outros, e a estrutura familiar vem-se adaptando às mudanças na sociedade.

A família é, portanto, uma construção social que varia segundo as épocas, permanecendo, no entanto, aquilo que Amaral (2001) chama de "sentimento de família". Refere, com esse termo, a laços afetivos que se formam a partir de um emaranhado de emoções e ações pessoais, familiares e culturais, compondo o universo do mundo familiar, daqueles que habitam uma mesma casa e juntos lutam pela sobrevivência em sociedade. Esse universo do mundo familiar é único para cada família, mas circula na sociedade nas interações com o meio social em que vivem.

Kaloustian (1994, *apud* SARTI, 2005) afirma que a família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como se estrutura. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, e é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e morais e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais. O que se afina com Sarti (2005, p. 52-53) quando afirma que:

A família não é apenas o elo afetivo mais forte dos pobres, o núcleo da sua sobrevivência material e espiritual, o instrumento através do qual viabilizam seu modo de vida, mas é o próprio substrato de sua identidade social. Sua importância não é funcional, seu valor não é meramente instrumental, mas se refere à sua identidade de ser social e constitui o parâmetro simbólico que estrutura sua explicação do mundo.

No decorrer da evolução histórica da humanidade, a família permanece como matriz do processo civilizatório, como condição para a humanização e para a socialização das pessoas. A educação bem-sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto. É no seio da família que serão oportunizadas as primeiras vivências da criança, muitas delas determinantes para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. A família tem sido, é, e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas (PETRINI, 2006).

A família não é algo concreto, mas algo que se constrói a partir de elementos da realidade. Segundo Petrini (2003), a família encontra novas formas de estruturação que, de alguma maneira, a reconstituem, sendo reconhecida como estrutura básica permanente da experiência humana. Afirma ainda o autor que, apesar da variedade de formas que assume ao longo do tempo, a família é identificada como o fundamento da sociedade, sua célula *mater*.

De acordo com Sarti (2005), a principal caracterização da família, na atualidade, é o viver juntos sob o mesmo teto. Isto significa que a noção de casa implica compartilhar um determinado modo de vida, constituindo o que pode ser denominado de convivência familiar. Como afirma a autora, a família compreende a casa; a casa está, portanto, contida na família. Viver sob o mesmo teto, ao limitar o espaço da família, traz em seu bojo a dimensão de sua complexidade, de seus encontros e desencontros; o fato de a família ser um espaço privilegiado de convivência não significa que não haja conflitos nesta esfera.

De acordo com Vicente (1994), o ser humano tem natureza gregária, isto é, necessita da convivência, vive em comunidade. Nesse contexto, o estabelecimento de vínculos é próprio do ser humano, e a família, como grupo primário, é o *locus* para a concretização desta experiência. A confiança que o indivíduo tem de que pode estar no mundo e estar bem entre os outros lhe é transmitida primeiramente pela sua aceitação dentro do grupo familiar. O sentir-se pertencente a um grupo, no caso, à família, possibilita-lhe, no decorrer de sua vida, pertencer a outros grupos e neles agir e interagir.

Nesse sentido, a família constitui a sociedade; entretanto, de certa forma, é também por ela constituída, já que os problemas sociais interferem no “funcionamento” das famílias.

Vive-se na atualidade em ambientes predominantemente urbanos, nos quais as diferenças sociais são bastante grandes e se agravam a cada dia. De um lado, tem-se uma população cuja renda familiar propicia o atendimento não somente das necessidades básicas, mas também de supérfluas. De outro – e aí se situa o maior contingente da população urbana – existe muita pobreza e privação.

Nas famílias pobres, marcadas pela fome e pela miséria, a casa muitas vezes representa um espaço de privação, de instabilidade e de desestruturação dos laços afetivos e de solidariedade. Segundo Gomes (2008), nessas famílias a casa deixa de ser um espaço de proteção e passa a ser um espaço de conflito. A superação desta situação se dá de forma muito fragmentada, uma vez que estas famílias não dispõem de redes de apoio para o enfrentamento das adversidades, o que resulta na sua desestruturação. A realidade das famílias pobres, normalmente, não traz para o seio familiar a harmonia para que elas possam ser as propulsoras do desenvolvimento saudável de seus membros, uma vez que seus direitos estão sendo negados.

No Brasil, a gravidade do quadro de pobreza e miséria constitui permanente preocupação e obriga a refletir sobre suas influências na estruturação da sociedade e, principalmente, da família, pois há a carência de políticas públicas eficazes nesse sentido. Com base na Constituição Federal, o Estado deveria assegurar direitos e propiciar condições para a efetiva participação da família no desenvolvimento de seus filhos; entretanto, os investimentos públicos brasileiros, na área social, estão cada vez mais vinculados ao desempenho da economia. Decorre daí uma enorme desigualdade na distribuição de renda, o que eleva os níveis de pobreza – miséria até – que exclui parte significativa da população brasileira do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania.

Conforme Barros *et al.* (2000), a pobreza se evidencia quando parte da população não é capaz de gerar renda suficiente para ter acesso sustentável aos recursos básicos que garantam uma qualidade de vida digna. Estes recursos são água, saúde, educação, alimentação, moradia, saneamento básico, renda e

cidadania. São pobres, portanto, aqueles que, de modo temporário ou permanente, não têm acesso a um mínimo de bens e recursos, ficando excluídos, em graus diferenciados, da riqueza social.

Forma-se, assim, uma população composta de pessoas socialmente excluídas. O termo exclusão social tem sentido temporal e espacial: um grupo social está excluído segundo determinado espaço geográfico ou em relação à estrutura e conjuntura econômica e social da sociedade a que pertence (BARROS *et al.*, 2000). No Brasil, esse termo está relacionado principalmente à situação de pobreza, uma vez que as pessoas nessa condição constituem grupos em exclusão social, porque se encontram em risco pessoal e social, ou seja, excluídas das políticas sociais básicas (trabalho, educação, saúde, habitação, alimentação). Isso ocorre porque a estrutura de poder vigente é centrada em um modelo econômico que gera crescente riqueza para poucos e pobreza para muitos – ricos ficam cada vez mais ricos e pobres, cada vez mais pobres – e que garante e privilegia o crescimento da economia sem uma política de renda justa e de atendimento às necessidades básicas da maioria da população.

Tudo isso afeta diretamente a renda das famílias, as suas condições de sobrevivência, e reduz as expectativas de superação do estado de pobreza, reforçando sua submissão aos serviços públicos existentes – que, no Brasil, têm sua qualidade cada vez mais precária, principalmente no que se refere à saúde e à educação. As desigualdades de renda impõem sacrifícios e renúncias para toda a família.

Assim, a situação de vulnerabilidade social da família pobre brasileira se encontra diretamente ligada à miséria estrutural, agravada pela crise econômica que lança os indivíduos ao desemprego ou subemprego. Para Martins (1993), por detrás da criança excluída da escola, nas favelas, no trabalho precoce urbano e rural e em situação de risco, está a família desassistida ou inatingida pelas políticas públicas oficiais. Afirma, ainda, que a criança abandonada é apenas o reflexo do adulto abandonado, da família abandonada, da sociedade abandonada. À medida que a família encontra dificuldades para cumprir satisfatoriamente suas tarefas básicas de socialização e de amparo/serviços aos seus membros, criam-se situações de vulnerabilidade. A vida familiar, para ser efetiva e eficaz, depende de condições para

sua sustentação, com a satisfação de suas necessidades básicas e manutenção de seus vínculos.

Com relação à satisfação de necessidades, Maslow (1995) as identifica em uma pirâmide, na qual a base é constituída pelas necessidades de sobrevivência e o topo dessa pirâmide é representado pelas necessidades de autorrealização. A sustentação de um ambiente familiar saudável depende da satisfação ou não das necessidades de seus membros. O autor e pesquisador da motivação humana desenvolveu, em sua teoria, a concepção de que a vontade humana depende da satisfação de necessidades, organizadas e hierarquizadas. Nessa hierarquização, Maslow (1995) afirma que, quando as necessidades inferiores não são satisfeitas, dificilmente o indivíduo progride para as de nível mais elevado.

Penna (2003) transfere a teoria de Maslow para os estudos sociais. Para esse autor, o ambiente de pobreza familiar gera limitações para o indivíduo em todos os sentidos. Em uma família em que impera a fome e a privação, seus membros estarão limitados à necessidade básica de sobrevivência, despendendo toda sua energia à sua satisfação.

Embora o autor afirme não ser determinante que as necessidades básicas – chamadas de necessidades primárias (fisiológicas, de segurança e sociais) – sejam totalmente satisfeitas para então permitir a emergência das necessidades superiores – chamadas de necessidades secundárias (estima e auto-realização), elas predominam sobre as demais, ou seja, elas dominam o direcionamento do comportamento da pessoa. Dessa forma, nem todos conseguem chegar ao topo da pirâmide de necessidades proposta por Maslow. Devido às circunstâncias da vida, principalmente às diferenças sociais, em nosso país, muitas pessoas permanecem preocupadas exclusivamente com necessidades fisiológicas e de segurança. Isso gera a desestruturação individual, familiar e social.

O fator que mais tem contribuído para a desestruturação da família brasileira, de acordo com Martins (1993), é a situação socioeconômica. Os filhos das famílias pobres estão em maior situação de vulnerabilidade, pois, vítimas da injustiça social, se veem ameaçados e violados em seus direitos fundamentais. A pobreza, a miséria, a falta de perspectiva de um projeto existencial que vislumbre a melhoria da qualidade de vida impõem a toda a família uma luta desigual e desumana pela

sobrevivência, numa crise que afeta principalmente as crianças. Essa crise precipita a ida dos filhos para a rua – buscando a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência – e, muitas vezes, o abandono da escola, a fim de ajudar no orçamento familiar. Essa situação, inicialmente temporária, pode se estabelecer à medida que as articulações na rua vão se fortalecendo, ficando o retorno dessas crianças ao convívio familiar e escolar cada vez mais distante.

Na opinião de Vicente (1994), todos esses problemas podem propiciar a perda ou rompimento dos vínculos familiares. Isso produz sofrimento e leva o indivíduo à descrença de si mesmo, tornando-o frágil e com baixa autoestima. Esta descrença conduz, ainda, o indivíduo a se desfazer do que pode haver de mais significativo para o ser humano: a capacidade de amar e de se sentir amado, incorporando um sentimento desagregador.

A questão da família pobre aparece como a face mais cruel da disparidade econômica e da desigualdade social. Esse estado de privação de direitos atinge a todos de forma muito profunda, à medida que produz a banalização de sentimentos, dos afetos e dos vínculos. Conforme ressalta o autor, o ser humano é complexo e contraditório, ambivalente em seus sentimentos e condutas, capaz de construir e de destruir. Em condições sociais de escassez, de privação e de falta de perspectivas, as possibilidades de amar, de construir e de respeitar o outro ficam bastante ameaçadas. Na medida em que a vida à qual está submetido não o trata como homem, suas respostas tendem à rudeza da sua mera defesa da sobrevivência. Nesse contexto, o ser humano se animaliza.

2 CONHECENDO A COMUNIDADE⁶

Este capítulo tem por objetivo situar a escola alvo do estudo em suas características didático-pedagógicas e socioeconômicas, bem como mostrar um panorama socioeconômico e cultural do bairro onde a escola se insere.

Situado no bairro Agronomia, distante 18 km do centro da capital, o lugar onde a pesquisa foi realizada constitui-se num conjunto de casa populares, na periferia da cidade de Porto Alegre, cujas ruas e o saneamento básico, quando da sua instalação, não respeitaram as regras do planejamento urbano. É uma Vila que surgiu da invasão de terras pertencentes à Construtora Renascença, que ali instalara sua sede para administrar e vender os lotes de terrenos. Entretanto, com a morte do responsável, o empreendimento foi abandonado, embora as terras tenham sido antes desmatadas e preparadas para a construção das futuras casas, facilitando que várias famílias fossem tomando conta da ampla extensão do terreno. Hoje, a grande totalidade dos moradores é proprietário uma vez que os terrenos foram escriturados e adquiridos por *usucapião*⁷, estando devidamente legalizados e reconhecidos na Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Essa Vila cresceu rapidamente e a sua geografia demarca claramente a divisão social dos moradores: nas partes mais altas e próximas às avenidas principais, ficam as casas de alvenaria e as poucas casas de comércio que servem à população. Na parte baixa, vemos os casebres e os barracos e, entre estes, a Escola. Também nesta baixada fica um reduto de reciclagem de esgoto cloacal da Prefeitura de Porto Alegre, o Biodigestor, que causa certo desconforto aos moradores próximos, pelo mau cheiro dos gases exalados no processo.

⁶ Dados obtidos através da observação direta, da vivência na comunidade, de informações obtidas na Secretaria da escola e de informantes (pessoas ligadas à escola residentes nas imediações).

⁷ O *usucapião* (cujo significado vem do latim *usu + capere*, isto é, adquirir pelo uso, pela posse) é a aquisição da propriedade em decorrência do lapso temporal. Modalidade de aquisição de coisa imóvel ou móvel em razão do decurso do tempo desde que atendidos determinados requisitos definidos na lei civil. Por exemplo, o *usucapião* de imóvel: aquele que, por vinte anos, sem interrupção, nem oposição, possuir como seu um imóvel, adquirir-lhe-á o domínio, independentemente de título de boa fé que, em tal caso, se presume, podendo requerer ao juiz que assim o declare por sentença, a qual lhe servirá de título para transcrição no Registro de Imóveis. A partir de 11 de janeiro de 2003, o Código Civil estabeleceu que, ao invés de esperar vinte anos para dar a entrada na ação de *usucapião*, a posse deve ser exercida por quinze anos. Em casos especiais, como quando a posse é domicílio, o prazo passa a ser de dez anos. Se o ocupante não possuir outro imóvel, o prazo cai ainda mais, desta vez para cinco anos (VOCABULÁRIO JURÍDICO, 2009).

Os moradores da Vila são bem organizados como grupo, divididos em três associações de moradores, agrupados por aproximação das ruas e, embora divergentes na escolha das prioridades, são bastante democráticos quando se trata de decisões que beneficiem a Comunidade. São atuantes e presentes nos movimentos comunitários, daí as conquistas de melhorias na Vila, via Orçamento Participativo⁸. Como ganhos significativos, pode-se citar a instalação do Posto de Saúde, que atende diariamente cerca de cento e cinquenta pessoas e faz atendimento domiciliar através de Agentes de Saúde. Também a pavimentação das ruas e a extensão da linha de ônibus a locais de difícil acesso foram uma conquista da união dos moradores da Vila. Os benefícios, via Orçamento Participativo, trouxeram um ascendente grau de planificação e regularização geográfica, saneamento básico e uma crescente consciência dos direitos sociais, especialmente no que se refere à educação e à saúde.

A Comunidade conta com uma creche comunitária, mantida pela Prefeitura de Porto Alegre, uma igreja católica e várias outras de diferentes religiões. Também abriga o Centro de Recuperação de Drogados, o *Centro Vita*, mantido através de doações de voluntários e com o apoio de um importante radialista de uma emissora de rádio de nossa Capital. Essa casa acolhe, trata, mostra caminhos para a recuperação e, em alguns casos, emprega as pessoas que ali chegam necessitando de ajuda e tratamento. Inclusive, alguns educandos da Escola são filhos de pais e mães que passaram por essa experiência.

Visitando a Vila, percebe-se que há certo cuidado com o recolhimento do lixo e dificilmente há sujeira espalhada nas ruas. Durante o dia, pode-se sentir a marca visível do desemprego: os homens jogando dominó nos escuros botecos. As mulheres e as crianças maiores se dedicam à montagem de sacolas para os grandes magazines de Porto Alegre. As lojas levam e trazem o trabalho até a Vila.

⁸ O Orçamento Participativo é uma modalidade de gestão de recursos públicos da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, destinada a buscar a participação popular nas decisões relativas a prioridades na aplicação das verbas municipais. Tem como principal objetivo ser um instrumento de democratização, ou seja, assegurar a participação direta da população na definição das principais prioridades para os investimentos públicos. Essa nova experiência de participação popular procura romper com a tradição até então existente, de apenas os governantes tomarem suas decisões, deixando os interesses da população de lado. O Orçamento Participativo (OP) foi implantado em Porto Alegre em 1989. (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2009)

Os moradores da Vila se dividem quanto ao desejo de ali estar: alguns, por necessidade financeira, porque o aluguel ou a aquisição da moradia foi mais fácil; outros porque são os legítimos donos da terra; ainda há outros para quem morar na Vila é uma questão cultural, que vem de pai para filho. Seja qual for a situação, a Vila é o lugar onde muitos sonham e buscam a paz e a tranquilidade para bem viver.

Muitos moradores, especialmente as crianças, circulam quase que exclusivamente na área da Vila. Durante entrevista, E1 revelou:

E1: Sair com as crianças pra passear é muito caro. Só em dia de passe livre, mas mesmo com ônibus de graça tem que ter dinheiro.

Na Vila não há cinema ou qualquer distração dessa natureza. Pouquíssimas casas têm telefone fixo e o acesso à Internet nas residências é raro. Tais fatores propiciam um fechamento dessa comunidade em si mesma.

2.1 A COMUNIDADE EDUCATIVA⁹

A escola é administrada por Irmãos de confissão religiosa e professores leigos. Sua mantenedora é uma congregação religiosa que busca fazer na Vila um trabalho assistencial. Portanto, apesar de não ser uma escola pública, atende os alunos sem qualquer cobrança de mensalidades.

Constitui-se em Comunidade Educativa, pois os professores e funcionários são educadores que, juntos, procuram entender situações, buscar alternativas e apontar caminhos para que os discentes se sintam valorizados, incluídos e integrados na Escola, numa tentativa de resgatar-lhes as carências impostas pela sociedade em que vivem. Sendo uma instituição voltada ao serviço educativo a pobres, a escola procura atualizar criativamente sua forma de fazer educação no mundo de hoje, propondo uma prática baseada nos princípios norteadores da filosofia dos Irmãos e nas definições e orientações recebidas pela Lei 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁹ Dados obtidos através da observação direta, da vivência na comunidade, de informações obtidas na Secretaria da Escola e de informantes (pessoas ligadas à Escola residentes nas imediações).

A escola está localizada numa das tantas vilas de Porto Alegre consideradas, no cadastro municipal, “de carência máxima”. A maioria dos moradores residentes nas imediações é fruto da exclusão econômica, social, da latente segregação, do êxodo rural (inclui-se aqui a presença de agrupamentos de índios Caingangues).

Na sua maioria, as famílias se sustentam financeiramente através do submundo do trabalho e da economia informal ou da coleta do lixo reciclado. Além disso, os trabalhadores locais se caracterizam pela alta rotatividade. Uma observação genérica às pessoas, destinatárias da Escola, aponta alguns processos salientes, tais como: sob o ponto de vista fisiológico, a desnutrição; sob o psicológico, a desestruturação familiar e o ambiente, algumas vezes, de violência.

A partir da ótica da educação, existe uma dificuldade de assimilação da lógica formal da cognição. Os bens (materiais) são caracterizados pela utilidade imediata, sem a necessária preocupação com o futuro. As relações interpessoais, tanto as micro como as macrocomunitárias, são carregadas de ressentimento e de autodefesa. As relações para com o transcendente são marcadas pela concepção fatalista do sagrado e pelo sincretismo religioso. É marcante a capacidade de resistência física nas adversidades de saúde e higiene; admiráveis são os laços afetivos entre os que se querem bem; muitos membros locais não medem esforços no agir pelo bem comum, embora com interesses de barganhas. Demonstram um crescente respeito pela preservação do meio em que vivem.

A escola atende matrículas de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, sendo de 4ª a 8ª séries, no turno da manhã e de 1ª a 3ª séries, no turno da tarde. Embora pertencendo à rede privada, atende alunos carentes de recursos financeiros. É uma instituição filantrópica sustentada por uma mantenedora.

A Equipe Diretiva é formada pelo Diretor, Vice-diretor (ambos religiosos), Supervisora Educativa, Supervisora Administrativa e Orientadora Educacional. Conforme o organograma funcional da mantenedora, sob a subordinação da Supervisão Educativa está o Serviço de Orientação Educacional, o Serviço da Pastoral, o Centro de Apoio Didático (CAD) e a Secretaria. Pelas ações de natureza pedagógica, administrativa e de inspeção, a Supervisão recebe a denominação de Supervisora Educativa.

A Supervisora faz parte do corpo de professores e tem como especificidade de seu trabalho a organização e a coordenação das atividades didáticas e curriculares e, ainda, a responsabilidade de promover e estimular os comprometidos com a educação (professores, alunos, famílias e funcionários).

Com um acervo de cerca de 5.600 exemplares (conseguidos através de doações), entre livros didáticos, livros de literatura infantil e infanto-juvenil, revistas e periódicos, o Centro de Apoio Didático (biblioteca) atende diariamente os alunos da Escola e a comunidade em geral. A atendente do setor, apesar de não possuir formação para a função de contadora de estórias, desempenha esta habilidade com criatividade.

A Coordenação de Turno é feita por um religioso, pessoa estimada e respeitada por toda a comunidade educativa. Também a Mecanografia está sob a responsabilidade de outro religioso, que executa suas tarefas com eficiência.

Um serviço oferecido pela Escola, muito apreciado pelas crianças, é o da Nutrição Escolar, que fornece cerca de 500 refeições diárias. A merendeira é criativa, paciente e estimada pelas delícias que prepara. A merenda escolar, em muitos casos, é a única refeição dos alunos e ainda um forte motivo para que muitos frequentem a Escola, fatos comprovados pelas visitas às casas dos alunos necessitados de recursos físicos pela Orientadora Educacional e pelas informações dadas pelos familiares.

Labinfo é a designação do Laboratório de Informática Educativa à disposição dos alunos e professores, atendido por um professor com graduação nesta área.

Os professores se mostram, na grande maioria, entusiasmados e receptivos às sugestões da supervisora quanto às novas tendências pedagógicas, quanto às formas e instrumentos de avaliar, quanto à participação em cursos, seminários, quanto aos projetos de trabalho e outras possibilidades de formação do educador.

O Serviço de Orientação Educacional começou neste ano letivo. Apresenta um plano de trabalho em que uma das prioridades é trabalhar em parceria com a família ou os responsáveis pelo aluno.

O Corpo Docente é formado por 26 professores, todos com curso superior completo, sendo que alguns possuem pós-graduação e duas professoras mestrado.

O Diretor é pós-graduado em Administração Escolar e o vice-diretor, além de formado em Filosofia, está cursando graduação em Matemática.

A faixa etária dos professores está assim distribuída:

Tabela 1: Idade dos professores da Escola

FAIXA ETÁRIA	Nº DE EDUCADORES
De 20 a 30 anos	10
De 30 a 40 anos	7
De 40 a 50 anos	5
De 50 a 60 anos	2
Acima de 60 anos	2 (religiosos)

Fonte: Arquivos da Secretaria da Escola/2004

Os educandos apresentam idades variando entre 6 e 15 anos, num percentual assim distribuído:

Tabela 2: Idade dos alunos

IDADES	PERCENTUAL
De 6 a 7 anos	15%
De 7 a 8 anos	12%
De 8 a 9anos	15%
De 9 a 10 anos	18%
De 10 a 11 anos	7%
De 11 a 12 anos	13%
De 12 a 13 anos	8%
De 13 a 14 anos	10%
De 14 a 15 anos	2%

Fonte: Arquivos da Secretaria da Escola/2004

As crianças e os jovens apresentam características da sociedade na qual estão inseridos. As roupas e os materiais didáticos são simples. Alguns alunos possuem aparência descuidada; muitos aproveitam a merenda escolar (e a repetem); têm dificuldade em trazer alguma quantia em dinheiro para atividades extraclasse ou em adquirir a camiseta do uniforme.

O pronto atendimento e a receptividade às atividades da Escola são características marcantes nos alunos. Porém, algumas turmas de 4ª série resistem em atender a solicitação de temas e trabalhos feitos em casa. A pesquisa e os

trabalhos realizados em casa e em aula são instrumentos componentes da avaliação bimestral do aluno.

Os discentes são assíduos frequentadores das aulas, mas vários chegam atrasados diariamente.

Os alunos do turno da manhã procuram frequentemente a Escola à tarde. Alguns participam do Grupo de Jovens, orientados pela Supervisão Pastoral (que também é um setor da escola). Outros vêm para encontrar os colegas, para pesquisar no CAD ou na Internet ou, ainda, para ocupar o tempo ocioso.

Há uma boa relação de amizade entre os professores e os alunos. A produção do saber é fortalecida por esse vínculo afetivo.

O Projeto Pedagógico é uma construção coletiva das comunidades educativas que compõem a rede religiosa da qual a Escola faz parte. As diversas instâncias de participação coletiva, delegada ou individual, através de debates, discussões e reflexões, puderam manifestar suas opiniões e suas impressões sobre este documento.

Na Supervisão Pedagógica ficam documentos escolares, como o Projeto Pedagógico, o Regimento Escolar, o Plano Global, os Planos de Estudos, os Projetos de Trabalho do Professor (por disciplina ou por série) e os comprovantes dos Estudos Adicionais dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou reprovados. Há também uma pasta-arquivo com modelos de textos de teóricos e pedagogos para estudos pedagógicos.

O Projeto Didático da escola compreende o currículo como processo coletivo, dialogado com todos os segmentos da comunidade escolar, no qual são selecionados saberes coerentes com a finalidade da mesma e a realidade onde ela está inserida. Enquanto processo, o currículo é dinâmico e, por isso, é constantemente revisto e reconstruído. Na organização curricular, a escola propõe um ensino qualificado no qual os educadores motivam o educando, propondo problemas, considerando o saber prévio de cada um e incentivando-os para a cultura da pesquisa. Procura orientar as práticas do ensinar e aprender, tendo como elemento norteador a ideia de que o sujeito constrói o sentido de vida no constante

exercício desafiador entre compreender as situações e resolver os problemas do seu contexto.

Na secretaria da escola, estão os registros de frequência dos alunos guardados no arquivo ativo (ano em curso) e no passivo (anos anteriores). Neste setor, ficam registrados ainda os dados pessoais e familiares de cada aluno, graças à informatização. Esses dados são atualizados pelo responsável, anualmente, na renovação da matrícula do aluno.

O sistema de avaliação da instituição foi objeto de estudos de todos os educadores. Os educandos passaram a ser vistos de uma forma didática e mais humana. Didaticamente, não só avaliam o desempenho e as etapas do processo do conhecimento, como todo o ciclo da atividade metodicamente planejado, desenvolvido, analisado e refletido. A avaliação é pensada, hoje, como uma etapa e não como um produto final do ensino. Vendo o educando sob este prisma é que toda a equipe pedagógica da escola está dedicando uma atenção especial ao sistema avaliativo. É vontade do grupo educativo resgatar o educando que vem apresentando problemas na sua caminhada na construção do conhecimento, seja aquele que reprova ou aquele que segue, mas é limitado pelas carências socioculturais.

Diminuíram sensivelmente os casos de evasão escolar com as medidas adotadas pelo Serviço de Orientação Escolar que, através da visita familiar, investiga as razões da ausência do educando à escola.

A educação escolar propicia a elevação do *status quo* social para os próprios alunos e suas famílias. Percebe-se que o aspecto emocional é determinante na aprendizagem, assim como nos interesses.

Uma grande conquista da Escola foi conseguir da mantenedora a implantação da Educação Infantil, para crianças de 5 e 6 anos. Essa modalidade escolar é um antigo sonho da comunidade, pois além de colaborar com as mães que precisam sair para trabalhar para garantir o sustento familiar, atende também a preocupação da Escola de integrar as funções de educar e cuidar.

Atenta às realidades locais, a Escola, em seus vários anos de caminhada, buscou planificar e programar planos e projetos que viessem amenizar ou resolver,

dentro de sua área, os vários problemas circundantes. A presença da escola, positivamente, se faz notar pela gradativa diminuição do analfabetismo e a elevação da consciência de que a educação é inerente a toda a pessoa, por isso, a necessidade de ser bem administrada e a conseqüente exigência de maior qualificação do ensino. Cresce gradativamente o número de pais e responsáveis nas reuniões marcadas pela escola.

Outras características compõem o cenário da instituição: muitos educandos são provenientes de famílias que fogem do modelo considerado “padrão”¹⁰. Alguns educadores residem nas imediações, outros, em bairros mais distantes. As instalações físicas da Escola estão se ampliando para as atividades extraclasse. Está havendo mais integração com as demais escolas co-irmãs, no sentido de intercâmbios de experiências, construção de projetos, qualificação e formação profissional.

Os educandos gostam do ambiente escolar, sendo este uma referência em suas vidas, confirmada pela presença e pela disponibilidade demonstrada ao serem convidados a virem no contraturno; gostam de partilhar a merenda e o pouco que possuem; participam das reflexões e orações com interesse, demonstrando respeito para com o sagrado; são afetuosos e reconhecem o carinho que a escola lhes dedica, desde a direção, supervisão, professores e funcionários, que, na sua maioria, conhecem e procuram compreender a história de vida de cada um.

Num futuro próximo, o grande desafio que cabe à escola é garantir que a educação oferecida seja humana e cristã, num enfoque integral.

¹⁰ De acordo com Gomes (2008), o modelo tradicional, ou “padrão”, de família é aquele que reúne pai, mãe e filhos. No caso dos alunos da escola em estudo, esse modelo tradicional nem sempre é seguido. Há famílias chefiadas somente pela mãe ou pai; outras reúnem apenas avós e netos; há crianças que vivem com tios ou padrinhos. Muitos pais são separados e casados novamente.

3 O COMEÇO DE TUDO – TRABALHO DE CAMPO

Quando comecei a trabalhar na escola descrita no capítulo anterior, vários aspectos chamaram-me a atenção: a relação familiar, a linguagem oral e escrita e, assim, resolvi pesquisar esta comunidade. Para tanto, foram estabelecidas as primeiras combinações com a equipe diretiva da Escola e com a comunidade

Meu objetivo era fazer a pesquisa com os alunos da sexta série, por eu já ter sido professora deles. Resolvi fazer uma reunião com os pais dessa turma e explicar a minha pesquisa, estando com o Termo de Consentimento (Apêndice D) em mãos, para relacionar as famílias que concordassem em participar da pesquisa. Cabe salientar que a turma era composta por 38 alunos e compareceram à reunião 20 responsáveis, sendo que desses, apenas 12 assinaram o Termo de Consentimento e aceitaram o convite. Os pais que não aceitaram alegaram falta de tempo e muito trabalho.

Fiquei bastante atenta com o resultado, pensei que a adesão à pesquisa seria maior, mas assim se deu o início ao trabalho. Outra grande dificuldade que encontrei foi em relação à visita na comunidade: por mais que tentasse deixar as pessoas à vontade, as famílias tinham preferência em responder aos questionários na porta da escola. Acredito que ficaram constrangidas em receber a professora, contudo, ainda foi possível visitar cinco casas.

Meu objetivo principal foi o de investigar as famílias estabelecendo relações entre variáveis (GIL, 1989). O fenômeno que busquei descrever é o letramento, com base na variável da relação entre o letramento familiar e o letramento escolar. Por esse motivo, empreguei na pesquisa instrumentos padronizados – a seguir descritos – como instrumentos de levantamento de dados.

Dessa forma, neste estudo descritivo-exploratório, busquei observar, analisar, registrar e correlacionar fatos ligados ao letramento em geral e à relação com o letramento familiar dos alunos. O estudo cumpre o que sugere Piccoli (2004, p. 115): “ao descobrir e observar os fenômenos, procura-se descrevê-los, classificá-los e interpretá-los com o propósito de conhecer sua natureza”.

Na tentativa de atingir o objetivo traçado para este estudo, realizei uma pesquisa de campo envolvendo os alunos da sexta série e seus familiares. Para

isso, foram utilizados três procedimentos de coleta de dados distintos, empregando-se, para cada um deles, um diferente instrumento de pesquisa.

O primeiro procedimento foi realizar uma entrevista com os familiares dos alunos. Para isso, utilizei a técnica da entrevista semi-estruturada, cujo modelo se encontra no Apêndice A deste estudo. A entrevista constou de 37 perguntas, abertas e fechadas, com o objetivo de levantar dados acerca do nível socioeconômico das famílias dos alunos, seu grau de escolarização, hábitos relativos à leitura, possíveis eventos de letramento a que as crianças foram submetidas na pré-escola e que apresentam no momento, percepções acerca da valorização da Escola e do letramento.

Entrei em contato com as famílias dos alunos, por meio de um bilhete entregue às crianças, solicitando o agendamento de uma entrevista com os pais ou responsáveis. Após o agendamento, cada pai ou responsável foi entrevistado individualmente, de acordo com as perguntas da entrevista.

No início de cada entrevista, tive o cuidado de novamente esclarecer ao entrevistado os objetivos do estudo e combinar sobre a liberdade de participar da pesquisa respondendo ou não as perguntas. Assim, a participação foi voluntária, ou seja, o entrevistado participou somente se assim o desejasse, sem que isso implicasse qualquer tipo de remuneração ou recompensa, sabendo que a não participação não implicaria quaisquer consequências ou ônus para o aluno ou seus familiares. Também salientei que todas as informações dadas seriam usadas apenas para fins de pesquisa, e que nenhum dos participantes seria identificado, mantendo-se, portanto, total sigilo de suas identidades. Por esse motivo, cada um dos participantes da pesquisa seria apenas identificado por um código numérico, tendo somente a pesquisadora ciência dessa identificação.

Para assegurar a todos os envolvidos – tanto pesquisadora quanto alunos e familiares – da seriedade das afirmações, antes da realização da entrevista foi assinado um Termo de Compromisso (Apêndice D) por ambas as partes. Portanto, somente foram coletados dados daqueles que concordaram de livre e espontânea vontade em participar.

Tais entrevistas foram realizadas nos meses de julho a dezembro de 2008, a maioria delas nas dependências da Escola. Em cinco casos, houve a concordância

dos pais ou responsáveis em responder as entrevistas em suas residências, mediante agendamento e autorização.

O segundo procedimento de pesquisa foi a aplicação de um questionário (Apêndice B) para os alunos da sexta série cujos pais ou responsáveis autorizaram a participação na pesquisa. O objetivo desse instrumento de pesquisa foi de coletar dados acerca dos hábitos dos alunos relativos à leitura, bem com a sua percepção acerca do valor disso. Os questionários foram aplicados em sala de aula, no mês de setembro de 2008. Antes do preenchimento, esclareci aos alunos os objetivos da pesquisa que estava sendo realizada e o que seria feito com as informações coletadas. Salientei também que ninguém seria identificado no trabalho, somente eu saberia de quem era cada um dos questionários.

Durante a aplicação, conforme foram surgindo dúvidas dos alunos acerca das perguntas, fiz os esclarecimentos necessários ao correto preenchimento dos questionários. Na hora de entregar o questionário já respondido, fiz uma lista com a correspondência de um número para cada aluno, identificando o questionário pelo código numérico do aluno e da família.

O terceiro procedimento foi minha observação acerca do desempenho dos alunos no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, para a qual foi utilizada uma ficha de observação (Apêndice C).

Também foi realizada uma observação da escola alvo da pesquisa e a contextualização socioeconômica da população por ela atendida. Esses dados foram coletados na secretaria da escola (ficha dos alunos), observação dos alunos em sala de aula, e entrevista com os pais.

4 A COMUNIDADE ESCOLAR E O LETRAMENTO – ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados da pesquisa, inicialmente atribuí um número para cada uma das famílias dos participantes, de forma a resguardar suas identidades, tendo em vista que a relação sujeito da pesquisa/número de identificação só é conhecida por mim. Dessa forma, E1, por exemplo, identifica o primeiro familiar entrevistado, enquanto A1 identifica o aluno participante dessa família.

Os dados coletados nas entrevistas, questionários e instrumento de observação foram transcritos por questões formuladas e, num segundo momento, analisadas as respostas de acordo com a fundamentação teórica.

4.1 AS FAMÍLIAS

Na primeira pergunta, que identificava o grau de parentesco do informante com o aluno, a resposta foi de quatro mães, uma avó, seis madrastas e um pai, o que confirma a nova concepção de família abordada na fundamentação teórica, conforme descrita por Sarti (2005, p. 29):

Alguns ainda estão solteiros, outros casados, como tantos, pela segunda ou mais vezes. Há ainda mães solteiras, viúvas, com e sem filhos, homens e mulheres em arranjos familiares diversos e em diferentes posições dentro do grupo familiar. De resto, seguem as outras conhecidas características da população da periferia, profissões desqualificadas, rendimentos baixos e instruções precárias.

Algumas dessas famílias estão desestruturadas e têm como “chefe” mulheres. Muitas mulheres tornaram-se chefes de família porque o salário do homem não é suficiente para mantê-la, muitas revoltaram-se contra a violência e a obediência, deixando de obedecer uma autoridade que não se reconhece mais como legítima.

Os frequentes casos de separação e a frequente ocorrência de gravidez entre as adolescentes – cujo filho tende a ficar na casa da avó, que o cria com ou sem mãe – levam a uma divisão dos papéis masculinos e femininos entre diversos homens e mulheres na rede familiar, deixando de se concentrar no núcleo conjugal. (SARTI, 2005, p. 68)

O percentual de madrastas (50%) que se apresentaram como responsáveis pelos alunos participantes dessa pesquisa confirma o alto índice de separação entre casais e a reestruturação familiar.

A renda familiar na maioria (oito famílias) é de um salário mínimo, contando com o Auxílio-gás e a Bolsa Família. Neste ponto, muitos pais mostraram-se constrangidos com o questionamento. Pude perceber que a maioria dos entrevistados tem vergonha de ser pobre. Tal conclusão é reforçada pelo fato de que, das doze famílias participantes da pesquisa, somente cinco aceitaram receber minha visita em suas casas. Percebi constrangimento em suas atitudes, vergonha da precariedade de sua situação econômica.

Das doze famílias entrevistadas, dez delas são formadas por padrasto ou madrasta, residindo na mesma casa em torno de sete a oito pessoas, com a convivência com os filhos do casal e os de uniões anteriores. Percebi que é frequente as famílias se desfazerem e rapidamente se reestruturarem. "Isso significa dizer que as famílias desfeitas são mais pobres e, num círculo vicioso, as famílias mais pobres desfazem-se mais facilmente" (SARTI, 2005, p. 66).

Ao comparar a renda familiar com o número de pessoas que convivem na mesma casa, é possível perceber que se está lidando com pessoas realmente pobres. De acordo com Sarti (2005, p. 39):

Os pobres, identificados como destituídos de meios materiais, vendedores de força de trabalho, foram olhados apenas em sua condição de dominados. Corporificando a carência material, eles foram mecanicamente destituídos de recursos simbólicos (como se à opulência no mundo capitalista correspondesse riqueza simbólica).

São, portanto, famílias que enfrentam muitos problemas econômicos, com dificuldade não somente de acesso a bens materiais, mas também, de participação social, de cidadania:

Com uma ênfase ora econômica, ora política, definiu-se a condição social dos pobres a partir da exploração do trabalho pelo capital e, mais recentemente, pela ausência de reconhecimento de seus direitos de cidadania. (SARTI, 2005, p. 36)

Toda essa pobreza sacrifica sobremaneira a qualidade de vida das famílias e, conseqüentemente, das crianças. Sarti (2005, p. 32) enfatiza essa condição:

Se hoje a população das periferias urbanas conta com água, luz, esgoto e asfalto em numero cada vez maior de casas e ruas, também afetam esses moradores, como a todo pobre urbano, o desemprego e a diminuição do valor real dos salários, com a conseqüente diminuição da renda familiar – o que obriga a incorporação de mães e filhos à força de trabalho em momentos não desejados, sacrificando os cuidados maternos e contrariando, assim, valores que lhes são caros –, além das constantes ameaças de violência que pairam sobre seu cotidiano.

A questão de número quatro começa delinear a pesquisa em relação ao desenvolvimento da leitura, já que questiona se, na família (entre aqueles que residem com o aluno), há alguma pessoa que cultive o hábito da leitura. Oito familiares entrevistados disseram que não têm tempo para ler, respondendo não, e apenas quatro responderam sim. Sendo questionado quem lia na casa desses quatro, surgiram as seguintes respostas:

E6: Eu não leio, mas meus filhos leem o que o colégio manda, até trago da minha patroa livros que a professora pede pra pesquisa.

E3: Eu não sei ler, por isso só as crianças é que leem.

Percebi que desses quatro entrevistados que afirmaram que alguém lê na casa, dois se referiam às crianças. Portanto, somente em duas, das doze famílias entrevistadas, sem contar os alunos, alguém na casa tem o hábito de ler.

A resposta que E12 deu a questão foi interessante:

E12: Não leio nada em casa, porque não tenho tempo, mas tenho vontade de pegar aqueles livros da minha patroa e ler, ela tem uma prateleira cheia de livros, é tão bonito de ver.

Notei, em E12, uma fascinação pelo “mundo das letras” que, em sua opinião, está para ela inacessível. A falta de tempo e sua precariedade econômica fazem com que os livros sejam somente apreciados como algo “bonito de ver” na prateleira dos outros, no caso, de sua “patroa”.

Ao obter esta resposta, perguntei se era ela ou a patroa quem fazia as compras. E12 respondeu:

E12: Olha, quase sempre é ela que faz as compras, mas quando falta algo, ela deixa a lista e eu compro as coisas no mercado ali perto.

Embora tendo pouco contato com a leitura, percebi que E12, mesmo em sua simplicidade, é uma pessoa letrada. Consegue lidar com listas de compras deixadas por outra pessoa, fazendo uso social da escrita.

E12 foi uma das mães que aceitou me atender em casa, no sábado à tarde. Ela fez um bolo e, no meio da conversa, disse:

E12: Podemos parar um pouco, fiz um bolo e queria que a senhora provasse com um café, são tantas perguntas. Podemos parar?

Respondi que sim, sentei à mesa, naquela simplicidade toda. Enquanto eu e ela tomávamos o café, contou que gostava de cozinhar. Muito jovem começou a trabalhar, seus pais não tinham condições para sustentar tantos filhos, por isso só tinha estudado até a 5ª série e, mesmo assim, com muito sacrifício. Quando um irmão chegava do colégio, passava a roupa para o outro.

No decorrer da conversa, percebi que ela não tinha consciência do seu letramento, já que era ela que fazia algumas compras em seu local de trabalho e que na sua casa também realizava as compras; portanto, lia rótulos, validade dos produtos, ou seja, fazia leituras organizadoras da vida social. Ainda nesta residência percebi que havia jornais, que ela trazia do seu trabalho para as crianças, toalhas com dizeres e a bandeira do Internacional.

Toda a conversa com E12 deixou clara a autodesvalorização que a entrevistada tem de suas habilidades. Embora faça um bom uso da leitura em seu cotidiano, E12 se considera pouco culta. Concordo com Trindade (2004, p. 132) quando a autora afirma:

Consideramos problemáticos os discursos que desvalorizam as habilidades dos não-escolarizados, ao mesmo tempo em que valorizam as do escolarizados, já que cada habilidade deve ser analisada no seu contexto de aprendizagem e uso.

As doze famílias responderam sim à pergunta de número sete, na qual questioneei o incentivo de seus filhos em relação à leitura. Nove dos familiares disseram que seus filhos não gostam de ler, mas que leem o que a professora manda. Três das famílias entrevistadas disseram que compram livros variados para seus filhos e que, na maioria das vezes, compram gibis, álbum de figurinhas e outros tipos de livros, além da visita à feira, onde seus filhos compram livros.

Na segunda casa que visitei, percebi vários materiais didáticos. Havia uma estante preta de ferro com muitos livros, jornais e revistas. A dona da casa tem duas filhas na Escola, trabalha durante todo dia em um escritório, como secretária. Conseguiu uma bolsa de estudos no IPA, onde está cursando Pedagogia. Disse passar “um sufoco”, porque é muito cansativo trabalhar durante todo o dia e estudar à noite. Esta família parecia ser bem estruturada, o pai estava em casa e, enquanto conversava com a mãe, ele jogava com as meninas. Parecem muito participativos na escola, comparecem às reuniões e em todas as ocasiões que são chamados. Também notei que havia jogos variados na estante, como “Soletrando” e “Pergunta e Respostas”. Saliento, entretanto, que esta família se mostrou uma exceção neste aspecto.

Nas questões de número 10 a 15, quanto à disponibilidade de jornais e revistas, todas as doze famílias estudadas responderam que têm acesso a esse tipo de material de alguma forma, alguns trazem de seus empregos, outros conseguem na própria escola. É importante salientar que têm contato com o material.

Nas questões de número dezesseis e dezessete, dez famílias responderam que os filhos apresentam dificuldades em Língua Portuguesa, na interpretação de textos, e em outras disciplinas. Duas famílias disseram que seus filhos não apresentam essas dificuldades.

E11 disse:

E11: A minha filha tem uma letra muito feia, sempre que olho os cadernos, mando passar a limpo, mas o problema dela é a preguiça e a teimosia, ela não obedece a irmã mais velha, que fica com ela em casa no período da tarde, muito menos a menina que pago para cuidar delas.

Quanto à questão de número dezenove, na qual perguntei se alguém costumava contar histórias para o aluno antes de seu ingresso na escola, mais uma vez a maioria das famílias, no caso dez delas, responderam que não, devido à falta de tempo e cansaço por causa dos afazeres domésticos e profissionais. Entretanto, E11 disse:

E11: Sempre que possível contei histórias para as meninas, principalmente antes de dormirem, claro que não era um hábito, mas comprei uma coleção de 365 histórias, nem me lembro quantos livrinhos eram, mas tinha uma historinha pra cada dia.

E3 respondeu:

E3: Conteí história algumas vezes, mas são muitas crianças, é banho, janta, muita coisa pra fazer, o tempo é curto.

Como prática discursiva importante para a construção de uma boa relação da criança com o mundo da leitura e do emergente processo de letramento, Rojo (1999, p. 70) salienta a contação de histórias e os jogos de faz-de-conta: “É no ‘fazer-de-conta que lê’ e no ‘fazer-de-conta que escreve’ – eles próprios práticas interacionais orais – que o objeto e as práticas escritas são recortados e ganham (ou não) sentido(s) para a criança”. Tais jogos, segundo a autora, se devem dar, principalmente, na família, desde os primeiros anos de idade da criança. Sua realização consigna à criança um importante papel e uma nova possibilidade: a daquele que pode ler e escrever – porque sabe fazê-lo – e a daquele que não pode – porque não sabe; a daquele que pode participar do mundo letrado e a daquele que não pode (que fica marginalizado, portanto, em uma sociedade de letrados). Assim:

É na presença/ausência de brincar de ler para a criança (jogos de contar), no brincar de ler com a criança, no brincar de desenhar e escrever (jogos de faz-de-conta) que se reencontra o sentido social da escrita daquela subcultura letrada. (ROJO, 1999, p. 71)

Além disso, a partir desse tipo de atividade, a criança passa a construir hipóteses sobre a leitura. Ferreiro e Teberosky (1999) salientam que a criança, ao entrar na escola, tem um conhecimento muito maior da escrita que a própria escola costuma supor, e que esse conhecimento não foi construído pela interação solitária

da criança com diferentes portadores de textos; ao contrário: foi no seio de interações orais – principalmente na família – nas quais o discurso do outro sobre e a partir desses portadores recortou-os como existentes e interpretáveis, dotando-os de sentido. Nesse aspecto, acrescento a afirmação de Rojo (1999, p. 82): “A escrita adquire sentido para o sujeito na dependência do(s) sentido(s) que se apresenta(m) para seus diferentes grupos sociais de inserção”. E disso também depende a valorização da escrita e do letramento, que se deve iniciar antes mesmo da entrada na criança na escolarização formal.

Oito dos doze alunos pesquisados frequentaram a pré-escola e tiveram contato com jogos e materiais didáticos somente na escola.

Nesse sentido, considero importante comentar o posicionamento de Terzi (1999): quanto maior a preocupação da família com o letramento pré-escolar, ou seja, quanto maiores forem os eventos de letramento de que a criança participar antes do período escolar, maiores serão suas chances de sucesso na escola. Em estudos citados pela autora, percebe-se a convergência de opinião de vários autores: crianças oriundas de famílias preocupadas com a escrita, e que foram expostas, de maneira intensiva, à leitura de histórias desde muito cedo, têm o desenvolvimento da escrita mais acelerado e menos conflituoso. Assim, os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento resultam em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, em maior sucesso escolar.

Para todas as famílias entrevistadas a leitura é fundamental, as doze responderam que é importante saber ler, frequentar a Escola e, conseqüentemente, obter uma melhor participação na sociedade. Para essas famílias, a Escola é o meio de ascensão social. Embora quase nenhum dos familiares tenha escolarização além do Ensino Fundamental, suas esperanças estão nos filhos, nas crianças:

As dificuldades encontradas na cidade para estudar desencorajaram o projeto de ascensão social através da educação. Como raramente os migrantes vindos da zona rural dominam a leitura e a escrita, pensadas como instrumento de adequação aos códigos urbanos, essa esperança é depositada nos filhos. (SARTI, 2005, p. 32)

4.2 OS ALUNOS

No instrumento aplicado aos alunos, dez responderam que não gostam de ler, justificando a resposta por ser a leitura demorada. Através da observação, percebi que eles escolhem o livro pelo menor número de páginas, mas que, apesar de responderem que não gostam de ler, depois de alguns minutos de hesitação, escolhem seus livros em aula e se envolvem com a leitura. Todos os doze alunos afirmaram ler alguma coisa, a leitura preferida é de gibis e histórias curtas. Cinco alunos costumam ler alguma coisa em casa. Notei que as meninas, na maioria das vezes, contam uma à outra a história lida e trocam os livros entre si.

Três alunos disseram que seus pais leem algo. Uma aluna, filha de E11, disse que até cansa de ver a mãe ler tanto, que “fica lendo e fazendo trabalhos”. Os outros dois disseram que as mães gostam de ler as revistas “Minha Novela” e “Tititi”. A5 relata: “Minha mãe adora estar por dentro das novelas, do que vai acontecer”.

À pergunta sete – Você acha importante saber ler? – todas as crianças responderam que sim.

A8: É só lendo que se sabe das coisas.

A6: Ler é importante pra ficar inteligente e ganhar dinheiro, ninguém vai passar a gente pra trás se sabe das coisas.

Freire (1989) enaltece a educação das camadas populares como instrumento de libertação contra a dominação daqueles que denomina “donos do poder”. Fiquei contente em perceber que A6 percebe a importância da educação como forma de não ser “passada para trás”. É também de Freire (1992) a concepção de que a habilidade de leitura é um instrumento de cidadania, que qualifica o “estar-no-mundo”, que abre portas para a ascensão e participação social.

Também à pergunta nove – Você acha importante frequentar a Escola? – todos os alunos responderam que sim.

A10: Indo pra escola é que se aprende.

A7: Adoro vir no colégio porque aprendo, ganho merenda, a tia Marina faz uma merenda deliciosa. E também é divertido.

A merenda escolar é alvo de frequentes elogios destes alunos. Para alguns deles, o que comem na Escola é, por vezes, a única refeição consistente do dia.

Todos disseram que gostam de aprender coisas novas. Quanto às atividades que mais gostam de fazer, dez responderam em primeiro lugar: brincar na rua, ver televisão, conversar com seus amigos. Em segundo lugar, com cinco respostas, apareceu jogar videogame. Apenas três alunos responderam que, em primeiro lugar, está a ida para a escola, ler e estudar.

Através das falas dos pais, pude perceber que a maioria das crianças tem o hábito de brincar na rua, quando não cuidam de seus irmãos ou, ainda, precisam ajudar no orçamento da casa, trabalhando de alguma forma. A12 é muito estudiosa e um dia disse-me: “Não fiz o tema porque esqueci, tive que ajudar a minha mãe no mercado”. Quando questionada sobre a atividade, continuou: “eu fiquei no caixa toda a tarde”.

Essa menina é oriunda de uma família que tem um pequeno comércio na Vila, uma “vendinha”. É interessante perceber sua capacidade em lidar com situações que envolvem o letramento: mesmo bastante jovem, sua participação no comércio familiar não fica restrita a um trabalho braçal, ela tem a responsabilidade de ficar no caixa, lidando com contas, troco e muita responsabilidade.

De acordo com Sarti (2005), muitas crianças vão perdendo seus direitos enquanto crianças, pois começam a repartir as obrigações familiares e isso:

[...] torna difícil delimitar a “infância”, a regra é que desde muito cedo, com 6 ou 7 anos, tenham atribuições dentro da família. Seus inúmeros jogos e brincadeiras alternam-se com as frequentes atribuições que lhe são designadas, como ir até a venda, dar recados, buscar auxílio. (DAUSTER, 1992, *apud* SARTI, 2005, p. 73)

Na comunidade pesquisada, várias crianças cuidam dos irmãos menores, fazem comida e tomam conta da casa, com todos os afazeres domésticos. Alguns se dedicam ao comércio ambulante, vendendo doces ou pães.

4.3 O DESEMPENHO NA ESCOLA

Com relação à observação que realizei do desempenho dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, algo que se faz presente em todos os participantes da pesquisa é a transposição da fala para a escrita. São frequentes os truncamentos de palavras, sem o uso dos esses e erres finais (p. ex. “fala”, por falar; “dissemo”, por dissemos), uso de termos como “menas”, “sombrancelha”, etc., que refletem uma fala bastante dissociada do padrão formal culto da linguagem. Na ortografia, é bastante comum a transcrição fonética e a troca ou omissão de letras: “cadera”, “vazo”, “estofa”, “colhera”, “muvens”, “estoju”, “cauca”, “tornera”, etc.

O vocabulário utilizado na escrita é condizente com sua oralidade. Há pouca variação e o uso de muitos termos incorretos. Outra dificuldade é a de compreensão do vocabulário empregado pelos professores.

São também comuns problemas na construção de frases, que normalmente apresentam uma sintaxe mais própria da língua falada que da escrita. Dificuldades na concordância verbal e nominal, bem como na regência conforme a norma culta são, também, muito presentes na escrita dos alunos (Ver Anexo A).

Dos doze alunos observados, notei que apenas dois possuem uma boa dicção e uma leitura condizente com a pontuação. Em uma das aulas de Língua Portuguesa, na qual a professora regente solicitou que cada aluno lesse um parágrafo, muitos não acompanhavam os colegas, havia várias conversas paralelas, era necessário chamar a atenção dos alunos constantemente.

A11 é uma das alunas que apresenta uma boa leitura, porém o tom de voz é baixo, o que ajuda a turma a se dispersar da atividade. Também apresenta um tom melódico. Fica muito irritada quando outros colegas dizem que não a estão escutando. A6 acompanha o texto, porém parece querer adivinhar as palavras, trocando aquilo que está escrito.

No que se refere à interpretação de textos, percebi que a maior dificuldade é no entendimento do enunciado, pois não conseguem entender a pergunta. A maioria dos alunos vai até a mesa da professora pedir novas explicações, mesmo que todas as perguntas tenham sido lidas para os alunos antes do início da atividade. A4 diz: “O que é mesmo pra fazer aqui na dez?”

Alguns alunos ficam desenhando em aula e pintando as figuras, não realizam as atividades propostas. Quase sempre são os mesmos alunos. No anexo B, são apresentados alguns trabalhos de alunos, que consistiu em fazer um desenho e nomear substantivos nele presentes.

Todos os alunos observados conseguem articular perguntas. Raras vezes, não sabem explicar bem o que querem, sendo difícil para os professores entenderem a solicitação.

Poucas vezes relacionam conteúdos ou outros textos ao debate levantado, mas quando há uma discussão sobre o texto, ou sobre algum caso que a professora lhes conta, quase todos demonstram interesse em participar, relacionando o assunto com algo de sua vivência. Muitos alunos querem contar particularidades de suas vidas. É interessante notar como os alunos gostam de fazer essa relação entre o que aprendem na Escola e seu cotidiano.

Um exemplo que bem ilustra tanto esse fato quanto a pouca variedade de vocabulário ocorreu quando trabalhavam em aula um texto, cujo título é *A velha contrabandista*. A professora perguntou se alguém sabia o significado do termo “contrabando” e, como ninguém soube responder, explicou. Logo, A9 se manifestou:

A9 – Ah, então é o que o meu tio faz, ele pega umas máquinas fotográficas e vende bem barato. E Profe, quando precisar de bolsa é só dizer que meu pai consegue das bem boas.

Logicamente, na sequência da aula a regente de classe fez várias abordagens sobre o assunto e sobre a mensagem do texto. As colocações sobre as vivências pessoais continuaram, deixando bastante clara a realidade na qual esses alunos se inserem: o tráfico, o roubo e outras contravenções são encarados por eles com naturalidade, já que fazem parte de seu cotidiano.

Muitos alunos têm apenas um caderno para todas as disciplinas, copiam tudo misturado. Cinco dos alunos pesquisados não obedecem margem e, cabe salientar, toda vez que era solicitada uma produção textual a professora retomava esse assunto.

Quando é solicitado tema, apenas quatro pesquisados sempre realizaram, o restante diz não ter tido tempo, não ter lembrado, não saber o que era para ser feito. A12 diz: “Profe, deixa eu responder, eu fiz todos os temas”.

Conversando com a menina, ela disse que chega em casa, almoça, descansa quando não precisa ajudar a mãe no mercado e, depois, faz os temas. Entretanto, A12 é uma exceção. Poucos alunos se mostram interessados pelas aulas, demonstram uma ansiedade muito grande pela hora da merenda e do recreio. Só ficam muito interessados quando a aula é bem dinâmica e inclui fazer desenhos e pinturas, como nas aulas de Educação Artística, ou colorir mapas nas aulas de Geografia.

Vygotsky (2003) enfatiza que toda a aprendizagem se realiza a partir da interação do sujeito com a cultura na qual este se insere. Dessa forma, o meio cultural com o qual este convive influencia sua aprendizagem e seu desempenho, e isso ocorre também com relação à aprendizagem da língua escrita. Dessa forma, os alunos, por interagirem em uma comunidade na qual o cuidado com a fala e a adequação ao padrão formal culto da linguagem são valores pouco presentes, transpõem para a escrita o nível de linguagem próprio de sua comunidade.

Rojo (1999) ratifica o posicionamento acima apresentado. De acordo com a autora, o desenvolvimento da linguagem escrita e do processo de letramento de um indivíduo depende, por um lado, do grau de letramento das instituições sociais em que está inserido: família, escola, comunidade, trabalho, ou seja, da maior ou menor presença de práticas de leitura e escrita em seu cotidiano. Assim crianças que convivem em comunidades cuja oralidade se distancia muito do padrão formal culto da linguagem, ou cujo contato com material escrito é restrito, têm mais dificuldades em atingir tal padrão na escrita, devido à enorme lacuna entre seu nível de linguagem oral e o nível culto.

Esse é o caso dos alunos que participaram deste estudo. Embora no discurso afirmem que estudar é importante, uma forma de “vencer na vida”, na prática isso não se concretiza. Há toda uma cultura de não valorização do conhecimento à sua volta; há todo um meio de pobreza e precariedade ao seu redor. Torna-se difícil acabar com tudo isso, e a Escola parece incapaz de romper essa barreira.

Para a criança oriunda de grupos familiares pouco escolarizados, a diferença entre a linguagem da escola e a da família é muitas vezes imensa, o que dificilmente ocorre para filhos de famílias mais escolarizadas, nas quais o padrão formal culto da linguagem, adotado na escrita, se faz presente na fala cotidiana. Os indivíduos do primeiro grupo precisam, primeiro, transpor a barreira imposta pelos níveis de linguagem, para, depois, buscar apropriar-se da “linguagem da escola”, e este é o caso da maioria dos alunos que participaram deste estudo.

Conforme Terzi (1999, p. 91), “o desenvolvimento da língua oral e desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente”. Para sujeitos oriundos de famílias mais letradas – nas quais a escrita faz parte do cotidiano – há simultaneidade na construção dessas duas modalidades: ao aprender a falar, ao mesmo tempo aprendem as funções da língua escrita e seus usos. Ao iniciarem sua vida escolar – com o aprendizado da língua escrita – esses alunos passam por uma melhor adaptação: primeiro por conhecerem as funções e usos da escrita, valorizando-a; segundo, porque sua oralidade é normalmente mais próxima do padrão formal culto, próprio da escrita. Já para sujeitos oriundos de meios com poucos hábitos de leitura, há uma maior dificuldade: além de não terem familiaridade com o mundo da escrita, normalmente seus padrões de oralidade distanciam-se muito da “fala da escola”. Sua oralidade passa, então, a influenciar a construção da escrita.

Embora as habilidades comunicativas dessas crianças possam variar dependendo das características dos grupos sociais a que pertencem, todas elas, ao iniciar o primeiro grau, já são capazes de interagir com os membros da comunidade, expressando-se e fazendo sentido da fala do outro, respeitando as regras conversacionais estabelecidas em seu meio, adequando o registro, o tom, a entonação à situação de interlocução. Parece lógico, então, que tal experiência linguística venha influenciar a aprendizagem da língua escrita, uma vez que as modalidades oral e escrita da linguagem apresentam uma isomorfia parcial. (TERZI, 1999, p. 92)

Os alunos da comunidade pesquisada, embora participantes de situações sociais de leitura e escrita, têm muitas limitações. Pouco vivenciaram situações que envolvessem a escrita anteriormente à pré-escola; têm os usos da escrita limitados a situações de um cotidiano pobre e com poucas perspectivas de mudança. São, com certeza, letrados, mas seu letramento é característico do grupo social ao qual

pertencem. No momento em que precisam utilizar sua vivência na Escola, a distância é muito grande e as dificuldades surgem.

Além dos problemas acima relatados, muitos dos alunos pesquisados apresentam dificuldades na interpretação de textos, e isso se torna mais significativo quanto maior é a resistência desses alunos em ler, ou seja, as três crianças que afirmam gostar de ler e que o fazem – e que, coincidentemente, são aquelas que recebem maior incentivo à leitura em seus lares, e aí encontram à disposição maior material escrito – são as que demonstram um melhor desempenho em atividades de interpretação de textos.

Quanto às condições para o letramento, Soares (2006) aponta duas premissas: que haja escolarização real e efetiva da população e ainda disponibilidade de material de leitura, ou seja, condições concretas de acesso ao mundo letrado, para que continuem com práticas sociais efetivas de leitura e escrita para além do período de escolarização. Vem ao encontro de Britto (2003, p. 56), quando este afirma que “a condição de maior ou menor domínio de habilidades de leitura e escrita e o exercício de atividades dessa natureza é antes o resultado da situação social que a possibilidade de maior participação”.

Nesse sentido, saliento novamente que se deve considerar de fundamental importância o meio social no qual o indivíduo está inserido. Se esse ambiente propicia o contato com material de leitura, está contribuindo para que os alunos tenham um desempenho escrito de qualidade. Se o contrário ocorrer, têm-se indivíduos com maior dificuldade de leitura. É o que acontece, por exemplo, em comunidades como a pesquisada, na qual o baixo poder aquisitivo faz com que os indivíduos não tenham condições de adquirir muitos livros, jornais e revistas, tendo, muitas vezes, de contentar-se com aquilo que ganham de “patroas”. Embora tenham os pais afirmado que nas suas residências há material de leitura (livros, revistas e jornais), pude constatar, pelo contato com os alunos, que estes não são lidos ou, então, estão desatualizados.

A não valorização do conhecimento e a pouca leitura restringem a visão de mundo dessas crianças, cerceiam sua evolução, limitam sua compreensão, reduzem sua cultura, impedem sua ascensão social. É necessária a ampliação dos horizontes de leitura do indivíduo, não se restringindo suas expectativas a uma visão limitada e

limitadora do mundo e da cultura que o cerca. Nesse aspecto, a participação da família no processo de letramento é fundamental, pois famílias pouco letradas não são capazes de oferecer um ambiente de ampliação da visão de mundo para suas crianças, tornando mais difícil o letramento de seus descendentes.

Saliento, neste ponto, não estar afirmando que os participantes deste estudo não são pessoas letradas. Ao contrário: considero-os letrados, mas dotados de um nível de letramento próprio de sua cultura, limitado. São capazes de se sair bem em situações cotidianas próprias de sua condição social, como pegar um ônibus, fazer contas ou interpretar uma lista. Entretanto, apresentam dificuldades no que se refere à expressão escrita e à interpretação de textos, habilidades essenciais para uma participação cidadã em sociedade.

Para Street (*apud* TRINDADE, 2004, p 11), “os novos estudos de letramento enfocam múltiplos letramentos, variando conforme o tempo e o espaço, mas também contestando relações de poder”. O autor argumenta, ainda, que esses novos estudos não tomam nada por certo, com respeito ao letramento e às práticas às quais é associado, e problematiza o que é considerado como letramento em qualquer tempo e lugar, perguntando: “quais eventos são dominantes e quais são marginalizados ou que resistem?”

Ainda foi possível observar que os alunos participantes da pesquisa não gostam de escrever. Possivelmente por causa de todos os problemas com relação à escrita, é bastante difícil para eles qualquer produção textual. Seus textos são truncados, apresentando muitos problemas sintáticos e de estruturação do pensamento. Normalmente, os parágrafos não são semanticamente autônomos e seus textos não se estruturam de maneira fluida, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, dos doze alunos pesquisados, oito não utilizam em seus textos marcas da linguagem escrita, como margem, recuo de novo parágrafo e travessões para indicar as falas. Em minha opinião, isso é outro reflexo do pouco contato que essas crianças têm com material escrito, com a leitura – na escola e fora dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo identifiquei uma comunidade de periferia que, apesar da carência de recursos materiais – ou, até mesmo, por causa disso – constitui-se de forma organizada. As práticas sociais de seus membros são bastante restritas, centrando-se no trabalho, na casa e na escola. Pela precariedade de recursos, não frequentam cinemas, teatros, não fazem viagens e, sequer, passeios fora da Vila.

Suas práticas de letramento são restritas a este “pequeno universo” em que vivem: seus trabalhos, as compras diárias, o deslocamento até o trabalho. Nas famílias, pouco se lê. Alguns responsáveis sequer sabem ler. Mesmo assim, são pessoas letradas, pois se utilizam da cultura escrita em suas práticas sociais.

Seu letramento, entretanto, é próprio do meio social em que se inserem. Suas necessidades cotidianas são restritas; sua percepção de mundo também; conseqüentemente, seu nível de letramento se restringe a um cotidiano de pobreza, privações, desestruturação familiar e luta pela sobrevivência. Embora em seus discursos valorizem a educação e a leitura como perspectivas de melhoria de vida e possibilidade de mobilidade social, na prática isso não se efetiva.

Os alunos pesquisados são o reflexo dessas famílias, crescem envoltos nessa cultura. Também valorizam a Escola e a leitura, em tese, mas pouco conseguem fazer para romper as barreiras impostas pela pobreza. Na maior parte das residências pesquisadas não há livros, jornais e revistas não são comprados, quando presentes são trazidos dos locais de trabalho dos pais. Nas casas não há internet, telefone, jogos e até os brinquedos são poucos. A distração encontrada por essas crianças é brincar na rua e assistir à televisão. Suas vivências e trocas se dão entre os membros de sua própria comunidade, de maneira restrita, com pouco contato com outras crianças de meio social diferenciado.

A oralidade desses indivíduos distancia-se muito da norma culta da língua portuguesa. Sua fala é simples, o vocabulário é restrito, sem preocupação com concordância, regência, sintaxe. Muitas palavras são pronunciadas de maneira errada. Pouca escolarização formal, baixos índices de leitura, desconhecimento de regras da língua escrita, restritas possibilidades de participação social, tudo isso se reflete na expressão oral dessas pessoas.

Essas pessoas têm sonhos, e o maior deles é o de “vencer na vida”. Tanto as famílias quanto os alunos percebem na escola uma possibilidade de maior participação social, de mudança de sua situação de pobreza. Em muitas entrevistas com as famílias, ouvi afirmações de que, embora os pais não tenham podido estudar, seus filhos estavam na escola e, eles sim, seriam “estudados”, cultos, poderiam cursar uma faculdade, ter uma profissão e “subir na vida”. Percebi que, apesar de todas as dificuldades, os pais procuram proporcionar estudo aos seus filhos, pois acreditam que propiciando aquilo que não tiveram, seus filhos poderão ter uma vida mais digna e com mais oportunidades.

É na escola, portanto, que se deposita grande parte das esperanças desses indivíduos. E como é a escola de seus filhos? É uma instituição particular e que, portanto, não apresenta problemas como os enfrentados nas escolas públicas, como falta de professores ou de material de apoio. A mantenedora tem preocupação em oferecer um bom nível de educação para seus alunos, que nada pagam para estar na Escola, pois é uma instituição filantrópica. Há uma linha pedagógica definida, claramente voltada para uma educação de qualidade, não somente no aspecto cognitivo, mas em todas as áreas do desenvolvimento humano. Este estudo possibilitou, através da pesquisa empírica, maior aproximação com a comunidade investigada, especialmente pelo conhecimento dos hábitos, valores e situações do cotidiano dos alunos e de suas famílias.

As crianças veem a escola como um local privilegiado, pois lá recebem carinho, atenção e conhecimento, já que muitas delas deixam cedo de ser crianças, perdem as regalias para ajudar no sustento da casa, repartindo as obrigações; muitas trabalham fora e outras têm a tarefa de cuidar dos irmãos menores, cozinhar, deixando de brincar, para arcar com compromissos adultos.

Contudo, ao chegar à Escola, os alunos se deparam com a enorme lacuna existente entre o seu desempenho linguístico e a língua ensinada na Escola, entre seu nível de letramento e o nível esperado pela Escola. Escrevem como falam, apresentando muitos problemas em suas produções textuais escritas, conforme descrito no item 4.3. A cultura de seu meio e sua visão de linguagem está impregnada nesses sujeitos, e a estrutura da língua falada é mantida. Não há um

questionamento, principalmente porque esses alunos não veem sentido na utilização do padrão formal culto quando, em seu meio, esse aspecto não é valorizado.

Além disso, a linguagem dos livros – que é a da escola – é de difícil compreensão para essas crianças, pelas restrições de vocabulário e, principalmente, pelo distanciamento de suas práticas cotidianas. Reside aí, em minha opinião, grande parte dos problemas apresentados por esses alunos no que se refere à interpretação de textos.

Pude perceber, também, que os alunos têm dificuldade em manifestar um raciocínio abstrato. É bastante difícil levá-los a pensar seus textos – tanto orais quanto escritos – e avaliar seu desempenho linguístico. Quando da tentativa de mostrar-lhes alguns aspectos da norma culta – como, por exemplo, uma concordância entre um substantivo e um adjetivo – a dificuldade de abstração se manifesta. As tentativas de diminuir a distância entre seu desempenho linguístico e o padrão formal culto, de propiciar maiores oportunidades de interpretação de textos, de levá-los a pensar sobre a linguagem e sobre o valor de se ter um discurso claro e coerente esbarraram na dificuldade de abstração.

Nesse ponto, retorno à discussão sobre letramento e me pergunto: por que essa minha necessidade em mostrar a esses alunos o padrão formal culto? Por que ensinar-lhes regras de concordância, regência? Afinal, como afirmei em vários pontos deste estudo, são pessoas letradas, movimentam-se em sua comunidade com desenvoltura, são capazes de utilizar a linguagem de maneira a satisfazer suas necessidades. Apesar da pouca escolarização, desenvolvem a contento suas atividades cotidianas, envoltas na comunicação, decodificando códigos linguísticos.

A resposta para esse questionamento está no sonho... No sonho desses sujeitos em modificar sua situação de pobreza, de exclusão social.

Como afirma Paulo Freire em várias de suas obras, a linguagem é uma arma, ferramenta de comunicação que se impõe para a plena participação social. Nas sociedades atuais, a cultura grafocêntrica exige o conhecimento da língua escrita não apenas como uma meta desejável, mas como uma imposição. Esse conhecimento é condição para a sobrevivência no mundo de hoje, para a plena participação social, para a prática da cidadania. Conforme afirmou A8, com toda propriedade, “É só lendo que se sabe das coisas”.

O sonho desses indivíduos é participar do mundo, ter maiores chances na sociedade, “vencer na vida” e, como disse A6, “ganhar dinheiro” e não ser “passado pra trás”.

Concordo com Trindade (2004, p. 207) quando esta afirma:

O letramento representa a prática social da escrita. Se, anteriormente, já concordava com Jean Foucambert que mais do que alfabetizar é preciso leiturizar, posso, agora, concordar também com Ângela Kleiman, que a compreensão dos efeitos do letramento em sociedades letradas nos permite entender como se dá a potencialização da ação do cidadão com as estruturas de poder se este tem o domínio dessa tecnologia.

Com tudo isso, posso concluir que esses indivíduos, certamente letrados, precisam ainda percorrer um longo caminho para que possam efetivamente ter uma maior e melhor participação em sociedade. Seu letramento, próprio do grupo social do qual fazem parte, se distancia muito do mínimo que se pode esperar para que tenham melhores condições de ascensão social. A Escola, considerada por eles como um meio de atingir tal objetivo, ainda está muito distante de suas vidas, de seu discurso, de suas práticas, de sua oralidade. Se se contentarem apenas com o que têm em seu grupo social, provavelmente estarão repetindo o modelo vigente, de pobreza, de exclusão e de uma cultura que não os instrumentaliza para romper com a situação em que vivem e realizar seus sonhos.

É necessário que os elementos identificados como próprios das famílias, envolvendo hábitos de leitura, uso de materiais no cotidiano de suas vidas, formas de sobrevivência, sejam reconhecidos pela escola, para refletir sobre a intervenção educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Célia Chaves Gurgel do. *Família às avessas: gênero nas relações familiares de adolescentes*. Fortaleza: Ed. UFC, 2001.

BARROS, Ricardo Paes de, HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil. In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, 2000. p. 21-47.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF/2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 47 – 63.

COLELLO, Silvia de Matos Gasparian.; SILVA, Nilce. Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica. *Revista Videtur*, n. 21. Porto/Portugal: Mandruvá, out., 2003, p. 21–34

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

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

_____. *Educação como prática da liberdade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia da esperança – um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Professora, sim; tia, não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1989.

GOMES, Luiz Flávio. *Novos modelos de família e uniões homoafetivas*. Publicado em 15 out. 2008. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/noticias/134252/comentarios-novos-modelos-de-familia-unioes-homoafetivas>> Acesso em: 4 abr. 2009.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico – Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília: MEC/INEP, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 1ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 1ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 15-61.

LURIA, Alexander Romanovich. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 3. ed. São Paulo: Ícone, 2002.

MARTINS, José de Souza (Coord.) *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MASLOW, Abraham H. Uma teoria da motivação humana. In: BALCÃO, Y.; CORDEIRO, L. L. (Orgs.). *O comportamento humano na empresa*. Rio de Janeiro: FGV, 1995. p. 337-366.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.

HASSEN, Maria de Nazareth Agra. *Eventos de letramento em Itapuã/RS*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kahl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 1ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 147-161.

OLSON, D. R. A escrita e a mente. In: WERTSCH, J. et al. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 98-117.

ONG, Walter.J. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papyrus:1998.

PENNA, Antonio Gomes. *Aprendizagem e motivação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

PETRINI, João Carlos. *Pós-modernidade e família*. Bauru: Edusc, 2003.

PICCOLI, João Carlos J. *Normatização para trabalhos de conclusão em educação física*. Canoas: ULBRA, 2004.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. *Orçamento participativo*. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/op>> Acesso em: 14 abr. 2009.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 1ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 65-89.

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, Brian. Whats “new” in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current issues in comparative education*. New York: Teachers College/ Columbia University. V.5 ,n. 2, may 12, 2003.

_____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 1ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 91-117.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 2005.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. *Educação e Realidade*, v. 9, n. 2, 2004. p. 126-207.

VICENTE, Carlos M. O direito à convivência familiar e comunitária: uma política de manutenção do vínculo. *In: KALOUSTIAN, Silvio Manoug (Org.). Família brasileira, a base de tudo*. São Paulo/Brasília: Cortez-Unicef, 1994. p. 47-59.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 .

VOCABULÁRIO JURÍDICO COMPLETO. Disponível em: <<http://www.jurista.adv.br/vocabulario/#Termos%20iniciados%20pela%20letra%20U>> Acesso em: 14 abr. 2009.

ZACCUR, Edwiges. *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista Semiestruturada Aplicada aos Pais ou Responsáveis

Código do aluno na pesquisa: _____

Grau de parentesco do informante com o aluno: _____

Renda Familiar: _____

Quantas pessoas moram na residência? _____

Escolaridade e Profissão da Família:

Parentesco	Escolaridade			Profissão
	Alfabetizado?		Nível de escolarização	
	Sim	Não		
Pai (ou padrasto)				
Mãe (ou madrasta)				
Avô paterno				
Avó paterna				
Avô materno				
Avó materna				
Demais pessoas que residem junto à família (irmãos, parentes, etc.)				

Na família (entre aqueles que residem com a criança), há alguma pessoa que cultive o hábito da leitura? () Sim () Não

Em caso afirmativo, qual o vínculo de parentesco com a criança? _____

Em caso afirmativo, o que essa(s) pessoa(s) costuma(m) ler? _____

O aluno é incentivado, em casa, a ler? () Sim () Não

Seu filho(a) tem o costume de ler? () Sim () Não

Em caso afirmativo, a que tipo de leitura ele se dedica? _____

Na residência do aluno há livros à sua disposição? () Sim () Não

Em caso afirmativo, de que tipo? _____

Na residência do aluno há revistas à sua disposição? () Sim () Não
 Em caso afirmativo, de que tipo? _____

Na residência do aluno há jornais à sua disposição? () Sim () Não
 Em caso afirmativo, qual jornal? _____

O aluno apresenta dificuldades na disciplina de Língua Portuguesa? ()
 Sim () Não
 O aluno apresenta dificuldades na interpretação de textos? ()
 Sim () Não
 O aluno apresenta dificuldades em outra(s) disciplina(s)? ()
 Sim () Não Em qual disciplina? _____

Alguém costumava contar histórias para o aluno antes de seu ingresso na escola? ()
 Sim () Não

Em caso afirmativo, quem o fazia? _____
 Em caso afirmativo, com que frequência isso era feito? _____
 Em caso afirmativo, descreva como isso era feito. _____

Foram oportunizadas ao aluno brincadeiras com a escrita no período pré-escolar
 (desenhos, faz-de-conta que escreve, etc.)? () Sim () Não

Em caso afirmativo, que tipo de brincadeiras? _____

O aluno teve contato, no período pré-escolar, com jogos envolvendo a escrita? ()
 Sim () Não

Em caso afirmativo, que tipo de jogos? _____

O aluno frequentou a pré-escola? () Sim () Não

Em caso afirmativo, foi oportunizado algum tipo de contato com a leitura na pré-
 escola? () Sim () Não

Em caso afirmativo, que tipo de contato? _____

O aluno costuma participar de conversas em família? () Sim () Não

Comente como isso ocorre. _____

Na sua opinião. É importante saber ler? () Sim () Não

Justifique a resposta: _____

Na sua opinião, é importante frequentar a escola? () Sim () Não

Justifique a resposta: _____

Na sua opinião, saber ler auxilia, de alguma forma, uma melhor participação na sociedade? () Sim () Não

Justifique a resposta: _____

Informações complementares surgidas durante a entrevista: _____

APÊNDICE B

Modelo do Questionário Aplicado aos Alunos

Código do aluno na pesquisa: _____

Você gosta de ler? () Sim () Não
 Por quê? _____

Fora da escola, você costuma ler? () Sim () Não
 Em caso afirmativo, o que você lê? _____

Em sua casa, alguém costuma ler? () Sim () Não
 Em caso afirmativo, o quê? _____

Você acha importante saber ler? () Sim () Não
 Por quê? _____

Você acha importante frequentar a escola? () Sim () Não
 Por quê? _____

Você gosta de aprender coisas novas? () Sim () Não
 Em caso afirmativo, o que você gosta de aprender? _____

Abaixo, são apresentadas algumas atividades que você pode fazer. Nos parênteses, você deverá numerar todas elas, na ordem de importância para você, da seguinte forma: coloque o número 1 para a atividade de que você mais gosta, o número 2 para a segunda delas, e assim por diante.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ler
<input type="checkbox"/> Estudar
<input type="checkbox"/> Brincar na rua
<input type="checkbox"/> Brincar dentro de casa
<input type="checkbox"/> Ver televisão
<input type="checkbox"/> Conversar com seus amigos
<input type="checkbox"/> Conversar com sua família | <input type="checkbox"/> Vir à aula
<input type="checkbox"/> Jogar videogame
<input type="checkbox"/> Ouvir música
<input type="checkbox"/> Ir ao cinema
<input type="checkbox"/> Outra atividade. Qual? _____ |
|--|--|

APÊNDICE C

Modelo do Instrumento de Observação Individual dos Alunos

Código do aluno na pesquisa: _____

Aspecto observado	
Fluência na leitura	
Vocabulário	
Interpretação de textos	
Ortografia	
Expressão oral (correção, cf. padrão formal culto)	
Expressão escrita (correção, cf. padrão formal culto)	
Organização do pensamento na expressão oral	
Organização do pensamento na expressão escrita	
Intertextualidade	
Relação do que é lido com a vivência pessoal	
Interesse nas aulas	
Participação nas aulas	
Curiosidade pela construção do conhecimento	
Propriedade de registro	

Anotação de observações no decorrer das aulas:

APÊNDICE D

Termo de Consentimento

Eu _____, responsável pelo menor _____, concordo em participar voluntariamente como informante da pesquisa intitulada *O Letramento Numa Comunidade de Moradores da Periferia Urbana de Porto Alegre*, de autoria da acadêmica Patrícia Sessegolo Perelló, do Curso de Mestrado em Letras, do Centro Universitário UniRitter, bem como autorizo a participação de meu filho (ou tutelado) nesta pesquisa. Estou ciente de que todas as informações coletadas servirão exclusivamente para essa pesquisa, que será mantido sigilo sobre a identidade dos informantes, e de que a participação é voluntária, ou seja, não está vinculada a qualquer pagamento ou recompensa por parte da pesquisadora ou da Instituição de pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2008.

Assinatura: _____

Eu, Patrícia Sessegolo Perelló, acadêmica do Curso de Mestrado em Letras, do Centro Universitário UniRitter, comprometo-me, por meio deste documento, a manter sigilo sobre a identidade dos participantes da pesquisa acima citados, bem como a utilizar as informações coletadas somente para fins acadêmicos, na realização de pesquisa que relaciona a influência do grupo familiar ao letramento.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2008.

Assinatura: _____

ANEXOS

ANEXO A – Produções Textuais dos Alunos

ANEXO B – Exercícios Realizados pelos Alunos em Sala de Aula

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)