



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

QUÊNIA CRISTINA SILVA MOREIRA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS DO TERCEIRO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO ENTORNO DE BRASÍLIA
COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E
ESCRITA**

**CATALÃO (GO)
2020**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:


Nome completo do(a) autor(a): QUÊNIA CRISTINA SILVA MOREIRA

Título do trabalho: PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO ENTORNO DE BRASÍLIA COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA


3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Independente da concordância com a disponibilização eletrônica, é imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 25 / 05 /2020

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² As assinaturas devem ser originais sendo assinadas no próprio documento. Imagens coladas não serão aceitas.

QUÊNIA CRISTINA SILVA MOREIRA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL I DO ENTORNO DE BRASÍLIA COM
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Unidade Acadêmica Especial de Educação da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi.

**CATALÃO (GO)
2020**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

MOREIRA, QUÊNIA CRISTINA SILVA
PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS DO TERCEIRO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO ENTORNO DE BRASÍLIA COM
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA
[manuscrito] / QUÊNIA CRISTINA SILVA MOREIRA. - 2020.
114 f.

Orientador: Prof. Dr. Maria Aparecida Lopes Rossi .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Catalão, 2020.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras.

1. Letramento. 2. Alfabetização. 3. Dificuldade de aprendizagem. 4.
Família . I. , Maria Aparecida Lopes Rossi, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

Ata de Defesa de Dissertação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA 125.ª SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE QUÊNIA CRISTINA SILVA MOREIRA.

Aos seis dias do mês de maio de dois mil e vinte, às quinze horas e vinte minutos, a distância, por meio de webconferência RNP, reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi - PPGEDUC/UFG/UFCAT (Em transição) - Orientadora; Profa. Dra. Selma Martines Peres - PPGEDUC/UFG/UFCAT (Em transição) - Membro Interno; Profa. Dra. Kátia Silene da Silva - UAE/UFG/UFCAT (Em transição) - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de Quênia Cristina Silva Moreira, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da UFG-RC/UFCAT Em transição, com trabalho intitulado “Práticas de Letramento de Alunos do Terceiro Ano do Ensino Fundamental do Entorno de Brasília com Dificuldades de Aprendizagem em Leitura e Escrita”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho para "Práticas de Letramento de Alunos do Terceiro Ano do Ensino Fundamental I do Entorno de Brasília com Dificuldades de Aprendizagem em Leitura e Escrita". Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestre em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG-RC/UFCAT Em transição, aos seis dias do mês de maio de dois mil e vinte.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

"Práticas de Letramento de Alunos do Terceiro Ano do Ensino Fundamental I do Entorno de Brasília com Dificuldades de Aprendizagem em Leitura e Escrita"



logotipo

Documento assinado eletronicamente por **Selma Martines Peres, Professor do Magistério Superior**, em 06/05/2020, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



logotipo

Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Lopes Rossi, Usuário Externo**, em 06/05/2020, às 17:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



logotipo

Documento assinado eletronicamente por **Kátia Silene Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 06/05/2020, às 17:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



logotipo

Documento assinado eletronicamente por **Dulcéria Tartuci, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 07/05/2020, às 08:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



QRCode

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código

Assinatura verificador **1292578** e o código CRC **1E33E0AA**.

Referência: Processo nº 23070.018451/2020-27

SEI nº 1292578

AGRADECIMENTOS

A Deus, incondicional de todos os momentos, pelo cuidado, pela misericórdia e por tudo que tens feito por mim e minha família.

Aos meus pais, Jose Pereira e Maria Rita, pelo incentivo, pelo amor, paciência e por sempre ajudar cuidar da minha pequena.

Ao meu esposo, Sérgio Leal, pelo companheirismo, amigo e namorado para toda a vida.

À minha pequena Isabela Leal, minha companheira para todas as horas, sempre acordada me fazendo companhia até às 4h da manhã. Nunca vou esquecer suas palavras de incentivo: “É muito importante mamãe, estou aqui, vou te ajudar”.

Aos meus irmãos Noeme, Moises, Messias e minhas cunhadas pelo incentivo em especial minha cunhada Priscila Campos que na hora do sufoco podia correr e contar com ela pra ficar com minha pequena.

À minha amiga Elda e seu esposo, seus pais que tão bem me acolheram por vezes em suas casas.

À Universidade Federal de Goiás pela oportunidade, vou guardar muitas lembranças.

À minha amiga Luciana Meira, minha maior incentivadora para o ingresso no mestrado.

Aos meus colegas de turmas pelas amizades, discussões e sugestões nos seminários de pesquisa, experiência única em nossas vidas. Minha amiga Carol pelo incentivo através de ligações e pelo WhatsApp, “as duas desesperadas” uma consolando a outra.

Em especial quero agradecer meu amigo e companheiro de todas as horas Wilans Flaviano da Silva, vou sentir muitas saudades, das aulas, dos almoços, dos lanches, dos estudos nos corredores da faculdade, parecíamos dois cachorrinhos sem donos dentro da faculdade procurando lugar para estudar, não poderei deixar de mencionar o sufoco que passávamos correndo para não perder as apresentações nos eventos, que loucura!!!

Meu agradecimento a minha orientadora, Prof.^a Dra. Cida Rossi, pelo carinho, paciência, oportunidade que me deu em compartilhar um pouco de suas experiências, que privilégio foi me dado viu, nem tenho palavras para expressar, só Deus para compensá-la. Obrigada pelas sugestões, críticas e desafios.

Também agradeço às professoras: Dra. Kátia Silene Silva e Dra. Selma Martines Peres, por terem participado da minha banca examinadora, ajudando a contribuir com seus saberes para realização desse trabalho.

Aos professores da linha 3, Prof.º Dr. Wender Faleiro e Prof.ª Dra. Maria Zenaide Alves que também contribuíram para o meu crescimento acadêmico.

Meus sinceros agradecimentos à Prefeitura Municipal de Valparaíso de Goiás na pessoa da professora Rudilene Alves de Fárias Nóbrega, Secretária de Educação do Município, por ter confiado e autorizado a pesquisa nas escolas municipais. As diretoras Prof.ª Joana D'arc Lopes da Silva e Prof.ª Roselei Wieland que abriram as portas das escolas para realização do trabalho

Agradeço às famílias, alunos e professores que se dispuseram a participar da pesquisa, sem vocês seria impossível o resultado desta pesquisa.

E a todos que, de alguma forma, me ajudaram com orações, pensamentos positivos e incentivos. Que Deus abençoe a cada um grandemente.

*Como as aves, pessoas são diferentes em seus
voos, mas iguais no direito de voar.
(Judite Hertal)*

RESUMO

Esta proposta de investigação teve por objetivo perceber as práticas de letramento dos alunos de terceiro ano do Ensino Fundamental com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita. Foi utilizado para esse estudo a pesquisa qualitativa de caráter etnográfico. O termo letramento surgiu no Brasil em meados dos anos 80 e de lá pra cá vem sendo discutido o seu real significado. Um indivíduo pode não saber ler e escrever, mas de certa forma pode ser letrado, pois vive em meio a leitura e a escrita. Os estudos teóricos desse trabalho foram baseados nas obras de Mary kato (1994), que foi a pessoa que fez o uso pela primeira vez do termo letramento em português, Leda Verdiani Tfouni (1995 e 2010), Ângela Kleiman (1995) e Magda Soares (1987, 1996, 2004, 2010 e 2016). A presente pesquisa contou com a participação de familiares de crianças com dificuldade de aprendizagem de uma escola pública no entorno de Brasília, os relatos das crianças com o objetivo de dizer as dificuldades encontradas no processo de alfabetização, e a participação dos professores relatando quais as dificuldades que encontram e consideram difíceis de serem enfrentadas no ensino da alfabetização. O processo de coleta de dados se deu através de entrevistas semiestruturada, com as crianças, famílias e professores. Os encontros foram gravados e feito registros em um caderno de campo. As casas pesquisadas foram fotografadas no intuito de mostrar o distanciamento entre a escola e a comunidade pesquisada. Durante as entrevistas com as famílias foram realizadas a observação participante. A pesquisa nos revelou uma realidade de distanciamento entre a escola e a realidade vivida pelas crianças fora dela, o que dificulta o processo de ensino aprendizagem. Os estudos também nos mostram que falta sintonia entre as ações pedagógicas e a realidade vivida pelas comunidade locais. As práticas trabalhadas nas escolas, precisam ter significado para os sujeitos em suas vivências e práticas cotidianas. As entrevistas com famílias, alunos e professores nos possibilitaram perceber que a prática de alfabetização ainda está enraizada nos métodos tradicionais e que muitos professores não se apropriaram do conceito do termo “letramento”.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Dificuldade de aprendizagem. Família.

ABSTRACT

The purpose of this research proposal was to understand the literacy practices of third year elementary school students with learning difficulties in reading and writing. Qualitative ethnographic research was used for this study. The term literacy emerged in Brazil in the mid-1980s and since then its real meaning has been discussed. An individual may not know how to read and write, but in a way he can be literate, as he lives in the midst of reading and writing. The theoretical studies of this work were based on the works of Mary kato (1994), who was the first person to use the term literacy in Portuguese, Leda Verdiani Tfouni (1995 and 2010), Ângela Kleiman (1995) and Magda Soares (1987, 1996, 2004, 2010 and 2016). This research relied on the participation of family members of children with learning difficulties in a public school in the vicinity of Brasilia, the children's reports with the objective of telling the difficulties encountered in the literacy process, and the participation of teachers reporting what the difficulties were that they find and consider difficult to be faced in teaching literacy. The data collection process took place through semi-structured interviews, with children, families and teachers. The meetings were recorded and recorded in a field notebook. The researched houses were photographed in order to show the distance between the school and the researched community. During the interviews with the families, participant observation was carried out. The research revealed a reality of distance between the school and the reality experienced by children outside it, which makes the teaching-learning process difficult. Studies also show that there is a lack of harmony between pedagogical actions and the reality experienced by local communities. The practices worked in schools, need to have meaning for the subjects in their daily experiences and practices. The interviews with families, students and teachers made it possible for us to realize that the practice of literacy is still rooted in traditional methods and that many teachers have not appropriated the concept of the term "literacy".

Keywords: Literacy. Literacy. Learning difficulties. Family.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CD – Compacto Disco

DF – Distrito Federal

DVD – Digital Versátil Disco

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPGEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SC – Santa Catarina

SOE – Serviço de Orientação Educacional

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TV – Televisão

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Parte interna da sala da família 4	60
Figura 2 - Parte interna do quarto da família 4	60
Figura 3 - Livros da família 1	60
Figura 4 - Prateleira com livros da família 1	60
Figura 5 - Livro preferido de Paulinho	61
Figura 6 - Livro literário escolar	61
Figura 7 - Livros da família 2.....	61
Figura 8 -Livros para o manuseio livre da família 2.....	61
Figura 9 - Computador para uso das crianças da família 2	62
Figura 10 - Prateleiras de livros da família 3.....	62
Figura 11 - Livros escolares da família 3	62
Figura 12 - Sala da família 4	64
Figura 13 - Cozinha da família 4.....	64
Figura 14 - Atividade de classe – A estrutura e a frente de uma residência.....	83
Figura 15 - Atividade de classe – cômodos da casa e os objetos	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Trabalhos que apresentam interface com a pesquisa	18
Quadro 2 -	Professores participantes da pesquisa	44
Quadro 3 -	Alunos que participaram da pesquisa	45
Quadro 4 -	Famílias que participaram da pesquisa	56
Quadro 5 -	Professores que participaram da pesquisa.....	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - Uma perspectiva discursiva sobre o alfabetizar e letrar.....	22
1.1. Alfabetização e Letramento	22
1.2. Modelo autônomo e modelo ideológico	24
1.3. Dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita	29
CAPÍTULO II - Caminho percorrido na construção dos dados	34
2.1. Pesquisa qualitativa – características, abordagem etnográfica	34
2.1.1. A entrevista e a Observação	36
2.2. Processo de coleta de dados.....	39
2.3. Caracterização dos sujeitos - Processo de seleção dos sujeitos	40
2.4. Participantes da pesquisa	43
2.4.1. Professores	43
2.4.2. Alunos e famílias.....	44
CAPÍTULO III - “Fácil como uva”? Os sujeitos e o contexto de letramento em que se inserem	47
3.1. Práticas de letramento dos alunos sujeitos da pesquisa.....	47
3.2. Práticas de letramento das famílias dos alunos sujeitos da pesquisa	56
3.3. Os dizeres dos professores sobre as dificuldades dos alunos.	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94
ANEXO	99

INTRODUÇÃO

O Orientador Educacional é um dos membros da equipe gestora ao lado do diretor e do coordenador pedagógico. Ele é um dos responsáveis pelo desenvolvimento pessoal de cada aluno, dando suporte à sua formação como cidadão. A Orientação Educacional teve origem aproximadamente em 1930 nos EUA e, no Brasil, mostrou-se válida na ordenação da sociedade na década de 1940 e incluía a ajuda aos adolescentes em suas escolhas profissionais. A primeira menção aos cargos de Orientador nas escolas estaduais se deu pelo decreto 17.698 de 1947 referentes às escolas técnicas e industriais. Em 1958, o MEC regulamentou provisoriamente o exercício da função e o registro de Orientador Educacional, pela Portaria n. 105, de março de 1958, tendo ela permanecido provisória até 1961, quando a LDB 4.024 veio regulamentar a formação do Orientador Educacional. A LDB¹ que veio a seguir, a 5.692/71, diz, no artigo 10: "será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, a família e a comunidade".

Em meu trabalho como Orientadora Educacional participo da elaboração do plano de ação anual da escola, neste contexto são realizadas reuniões e encontros pedagógicos no início do ano letivo a fim de discutir os projetos que poderão ser desenvolvidos no decorrer do ano. Discutimos ainda o plano anual específico do Orientador Educacional, suas ações e como serão desenvolvidas as tarefas em concordância com os demais educadores. Para além dessas, ainda são realizadas atividades de acompanhamento de crianças com dificuldade de aprendizagem em diversos contextos: escolar e familiares. Vale lembrar que os alunos assistidos pelo Orientador Educacional são alunos que apresentam problemas de aprendizagem e/ou de comportamento em sala de aula, mas que não possuem laudos.

Quanto ao acompanhamento dos alunos, na prática acontece da seguinte forma, o professor regente me encaminha o aluno através de uma ficha específica, falando como é o aluno em sala e onde se concentram as dificuldades que, na maioria das vezes, estão na leitura e escrita; Essas dificuldades de leitura são bem visíveis, pois, não reconhecem sequer as letras. Por exemplo: Uns fazem garatujas, outros copiam a letra, a palavra e até a frase, porém

¹ LDB disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

não reconhecem o que estão escrevendo; outros reconhecem letras porém não conseguem escrevê-las, também há aquelas que decodificam a frase, porém não interpretam.

Após esse encaminhamento, é feito um trabalho de acompanhamento também com a família, e com o professor para podermos compreender o que está causando a dificuldade na aprendizagem do aluno. O objetivo da conversa com os pais é identificar em qual contexto esse aluno vive, como são feitas as atividades de casa, se é junto com os pais, ou se o aluno faz só e como é a rotina na casa da criança. Normalmente as dificuldades, mais encontradas em relação às famílias, são que os pais trabalham fora, nunca podem ajudar os filhos, também filhos com pais separados, ou até pais que não foram alfabetizados entre outros. Durante esse processo, o aluno é sempre observado e acompanhado para sabermos se está evoluindo ou não. O Orientador Educacional também é uma ponte entre a escola e a família, a comunidade, entendendo a realidade e trazendo o diálogo para dentro da escola.

Alguns desses alunos que são encaminhados pela primeira vez ao SOE, apresentam diversas situações problemas que de alguma forma comprometem o aprendizado dessas crianças. Temos crianças que falam que a mãe trabalha o dia todo e o pai é alcoólatra, passa o dia no bar, assim como temos outras que contam que o pai chega de madrugada bêbado em casa e bate na mãe e os filhos acordam assustados gritando e até agredem as crianças. Há também crianças que reclamam que em casa não têm o que comer. Lembro-me de um caso de um aluno que disse que não aguentava mais comer só cuscuz no café da manhã, almoço e jantar porque a mãe foi tratar de saúde em outro estado e o pai ganhava muito pouco, só dava pra pagar o aluguel e até a luz já havia sido cortada. Outro caso difícil foi de um aluno cuja mãe estava em um barraco invadido, sem água e sem luz, desempregada e com cinco filhos pra cuidar. A mãe vendia salgados e todos os dias tirava um salgado para cada filho jantar, sempre recomendando a eles que lanchassem bem na escola. Tais crianças acabam apresentando dificuldades de aprendizagem e comportamentos alterados que se refletem no desenvolvimento de seus estudos.

Diante dessa realidade e, a partir das leituras sobre alfabetização e letramento, entendo que a família é imprescindível para o desenvolvimento do letramento dos indivíduos, pois é ela que oferece as primeiras formas de diálogo e orienta quanto aos mecanismos necessários para que seus membros possam se relacionar entre si e o mundo.

Ao discutir o processo de aquisição da escrita pela criança, Lemos (1994), nos aponta dois fatores fundamentais para esclarecer o papel da família e do contexto social no

letramento das crianças: a presença de materiais escritos para serem manipulados pelas crianças e as diferentes práticas discursivas orais que mediam as relações entre os indivíduos e de cada indivíduo com o mundo. Isso nos faz entender que o letramento vai muito além de aprender a “ler e escrever”.

Por muito tempo no Brasil, entendia-se que alfabetizar seria ensinar a ler e escrever, ou seja, decodificar as palavras, porém sem, necessariamente, entender o que se estava realmente lendo. A partir da década de 1980 do século XX, a esse conceito de alfabetização, foi acrescentado o termo letramento que significa se apropriar das práticas de leitura e escrita.

Soares (1998^a, p. 47) explica a diferença entre alfabetização e letramento:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas são inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

A Alfabetização é considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” da escrita, em meio a métodos muito conhecidos entre os professores como sintéticos ou analíticos. O ensino da leitura e escrita nesse modelo se dá, priorizando-se a memorização de sílabas, palavras ou frases soltas sem significado para a criança.

Em mais de 500 anos no Brasil, só se usou a palavra alfabetização, como sendo a palavra chave para se aprender a ler e escrever. Em meados dos anos 1980, no século XX, surgiu a palavra letramento que vem sendo discutida para esclarecer o real significado dessa palavra. Soares (1998) discute a palavra letramento sob vários pontos de vista, neste trabalho vamos focar principalmente no ponto de vista educacional e pedagógico que entende o termo como habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens e adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

O termo “letramento”, surgiu nos campos da Linguística Aplicada e da Educação em obras da escritora Mary kato (1994), que foi a pessoa que fez o uso pela primeira vez em português, seguida por Leda Verdiani Tfouni (1995 e 2010), Ângela Kleiman (1995) e Magda Soares (1987, 1996, 2004, 2010 e 2016). Apesar de ter surgido no campo educacional, esse termo e as práticas que ele deve acarretar, ainda não foi totalmente incorporado por professores em suas práticas de ensino da leitura e da escrita.

Sobre a articulação entre os dois conceitos Albuquerque (2007, p.16) esclarece que:

No Brasil, o termo letramento não substitui a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Podemos falar, ainda nos dias de hoje, de um alto índice de

analfabetos, mas não de “iletrados”, pois sabemos que um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, seja adulto, envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada e, nessas práticas, desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade.

Nessa perspectiva, o professor deve ter consciência que o aluno chega à escola com práticas de letramento que são adquiridas no seu convívio social e que influenciarão sua maneira de aprender, seus ritmos de aprendizagem, valorizando as experiências que trazem consigo antes de chegar à escola. Desse modo, Soares (2010, p.61) salienta que:

Alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis: embora se diferenciam quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente, implicam formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes.

Por outro lado, as escolas não têm dado importância às diferentes formas de letramento que há fora delas, às práticas de leitura que as crianças, jovens e adultos trazem consigo e que deveriam ser consideradas na prática escolar. Muitos professores comentam que crianças chegam na escola sem saber de nada mas não procuram conhecer a cultura em que as crianças vivem, quais as práticas de letramento existentes nas famílias e qual o acesso que essas crianças têm à língua escrita no meio social em que se inserem.

Em sua pesquisa Street (2010), discorre sobre essa situação, quando dá um exemplo de sua pesquisa etnográfica realizada no Irã em 1970. Street observou que na vila onde realizou sua pesquisa, as pessoas que não eram alfabetizadas, faziam suas atividades como comercializar e até estudar o alcorão, evidenciando que havia muita escrita acontecendo fora da escola. Chegando à escola da Vila, percebeu que professores não valorizavam essas práticas, chamando os moradores de analfabetos. Com esse estudo Street evidencia as diferentes práticas de leitura e escrita que nem sempre são valorizadas pela escola. Para ele “selecionar só uma variedade de letramento pode não ter os efeitos que se espera” (STREET, 2010, p.37)

Trazendo para nossa realidade, tal estudo nos mostra que as crianças chegam à escola com diferentes conhecimentos e isso vai ser fundamental para o sucesso ou fracasso dessas crianças na escola.

Ancorada em tais estudos é que se justifica a realização da presente pesquisa que tem como foco central problematizar: quais as práticas de letramento dos alunos, em diferentes

contextos sociais, do terceiro ano do Ensino Fundamental que são enviados para o serviço de Orientação Educacional com dificuldades de aprendizagem em Leitura e Escrita?

Com isso temos como objetivo geral: perceber as práticas de letramento dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental que são enviados para o Serviço de Orientação Educacional com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita.

Elencamos ainda como objetivos específicos:

- 1- Problematizar o contexto sócio cultural desses alunos no que se refere à prática de letramento que têm fora da escola, na família e nos grupos sociais que se inserem.
- 2- Analisar as dificuldades que os próprios alunos relatam na escola no processo da alfabetização.
- 3- Compreender o que os professores consideram dificuldades na alfabetização.

Para conhecermos sobre trabalhos acadêmicos que se articulam com a temática da presente investigação, foi realizada uma consulta na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), usando as palavras chaves: alfabetização, práticas de letramento, dificuldades de aprendizagem em alunos de 3º ano, foram encontradas 262 dissertações e teses relacionadas ao tema. Optamos por fazer um recorte temporal entre 2010-2018 no intuito de encontrar trabalhos mais atuais relacionados ao tema da pesquisa e assim foram encontrados 143 trabalhos. Filtrando para trabalhos em programas de pós-graduação em educação foram encontrados 89 trabalhos.

O que mostram os estudos sobre o tema

O passo seguinte foi identificar quais desses trabalhos teriam interface com a presente pesquisa, contribuindo na abordagem do tema: práticas de letramento de alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. Lidos os resumos, verificamos que quatro dissertações discorrem sobre o tema alfabetização, práticas de letramento e dificuldade de aprendizagem, trazendo principalmente o conceito de letramento. Os demais ou não se tratavam de pesquisa qualitativa, não tinham como sujeitos alunos do 3º ano ou não estavam vinculados ao trabalho práticas de letramento.

Os quatro trabalhos estão listados a seguir:

Quadro 1 – Trabalhos que apresentam interface com a pesquisa²

NUMERAÇÃO	PALAVRAS CHAVE	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO DE PUBLICAÇÃO
Texto 1	Alfabetização; Letramento; Leitura e escrita; Pnaic e intervenção.	Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: Uma interface com a proposta de letramento do Pnaic	Geysa Paula Castor Silva Fontes	2015
Texto 2	Letramento; Alfabetização; Língua Materna; Aprendizagem.	Conceito de letramento: Desafios e implicações no processo de aprendizado da língua materna – perspectiva bibliográfica	Halide de Quadros Ohde	2015
Texto 3	Modelo autônomo e ideológico de letramento; Práticas e eventos de letramento; Comunidades de práticas.	Usos sociais da escrita na família e na escola: Um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis-SC	Michelle Donizeth Euzébio	2011
Texto 4	Educação Especial; Letramento; Dificuldade de aprendizagem; Família; Leitura e escrita.	As práticas de letramento da família e as dificuldades de aprendizagem: Perspectivas para o debate	Patrícia de Oliveira	2011

(Fonte: Pesquisadora, 2019)

Os estudos de Fontes (2015) têm como objetivo analisar o desenvolvimento de alunos do ciclo final da alfabetização nas áreas de leitura e escrita, mediante aplicação de uma proposta didática, orientada pelo material do PNAIC. A pesquisa foi de natureza investigativa e quanti-qualitativa, com caráter descritivo e intervencionista. Esta pesquisa apontou como resultados, o avanço dos alunos em relação aos conhecimentos em leitura e escrita, visto que foi possível verificar esse desenvolvimento através dos números e das informações contidas nas fichas e também análise e considerações de materiais produzidos pelos alunos pesquisados.

² Trabalhos disponíveis em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Fontes (2015) concluiu a sua pesquisa demonstrando que é possível alfabetizar letrando mediante a proposta interventiva orientada pelo pacto. A pesquisa de Fontes (2015), contribui para a construção do presente trabalho à medida que discute concepções de alfabetização e letramento.

Ohde (2015), tem como objetivo geral identificar nas teses as bases teóricas que subjazem às concepções de letramento e, como objetivo específico, verificar se elas trazem análises que vão além da tendência de dicotomizar o processo de aprendizagem da língua materna em alfabetização e letramento, a fim de verificar se há avanços nas discussões acadêmicas sobre o tema. Sua hipótese era encontrar novas reflexões e novos olhares indo além da visão dicotomizada da alfabetização e do letramento. Sua dissertação se caracteriza como meta-pesquisa com análise qualitativa e quantitativa. Os resultados apontam que o conceito de letramento está em processo de elaboração, sendo possível visualizar que estabelece uma relação entre letramento e alfabetização, conferindo-se a alfabetização ao aprendizado do código linguístico e ao letramento o uso desse código, e que para esses dois aprendizados e usos há a marcação de objetivos distintos.

A pesquisa de Ohde (2015), também tem grande importância para a construção de nossa pesquisa, visto discutir as abordagens teóricas do conceito de letramento, letramento enquanto práticas sociais e modelos de letramento autônomo e ideológico.

O estudo de Euzébio (2011) tem como objetivo geral reconhecer práticas e eventos de letramento vivenciados em uma escola pública e em famílias da comunidade em que tal escola se situa, por crianças inseridas em ambientações de baixos níveis de escolarização e de baixo poder econômico, identificando divergências e convergências passíveis de apreensão no que diz respeito aos usos sociais da escrita nesses espaços, bem como identificando implicações de aprendizagem implícitas nessa maior ou menor convergência. O estudo que constitui a dissertação se caracteriza como pesquisa qualitativa de implicações etnográficas. A pesquisa foi realizada por meio de observações, notas de campo, entrevistas e pesquisa documental. Os resultados demonstrados pela pesquisadora apontam para falta de eventos de letramentos significativos no cotidiano escolar e nas famílias pesquisadas. Os resultados, no entanto evidenciam que a divergência entre prática de letramentos que caracteriza o ambiente escolar e o espaço familiar, não parece ser o foco efetivo implicado na não ressignificação das representações das crianças, sobre os usos da modalidade escrita da língua na sociedade contemporânea e sim a ausência de escrita no ambiente escolar e nas próprias aulas dessas

classes. Tal pesquisa apresenta interface com o presente estudo que também objetiva perceber práticas de letramento de crianças com dificuldades de leitura e escrita de terceiro ano do ensino fundamental. Nesse sentido acreditamos que foi estabelecido um diálogo entre este estudo e a pesquisa.

A pesquisa de Oliveira (2011) discute as práticas de letramentos dos familiares de crianças com dificuldade de aprendizagem e tem por objetivo compreender quais valores e crenças poderiam estar subjacentes às suas práticas e aos eventos de letramentos que proporcionam aos filhos. Sua pesquisa se caracteriza qualitativa com abordagem etnometodológica. A pesquisa contou com familiares de crianças com dificuldade de aprendizagem de uma escola pública em um pequeno município no interior de São Paulo. Para a coleta de dados foram organizadas 10 reuniões, sendo 1 por semana, com duração aproximada de 1h e 30 minutos. Os resultados alcançados pela pesquisadora apontaram que as famílias vem proporcionando aos seus filhos eventos de letramentos consoante com suas necessidades e crenças e fazendo uso das tecnologias acessíveis da informação e da comunicação, permitindo às crianças a inserção num mundo letrado, porém de maneira diferente das formas convencionais de leitura e escrita.

O estudo de Oliveira (2011) também se articula com o presente estudo vez que busca conhecer como são as práticas de letramentos das famílias de crianças de escola pública com dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita. Por outro lado a metodologia adotada na pesquisa de Oliveira difere desta investigação vez que realizaremos uma abordagem de caráter etnográfico buscando conhecer a realidade das práticas de letramento que permeiam o cotidiano das famílias das crianças sujeitos deste estudo.

A pesquisa bibliográfica realizada nos auxiliou na análise e problematização dos dados construídos. O texto da dissertação está organizado da seguinte forma: introdução, que aborda estudos que investigam as práticas de letramento dentro e fora da escola, em um contexto sócio cultural em que se refere a prática de leitura e escrita.

O capítulo 1: **Fundamentos Teóricos** discute alfabetização e letramento, trazendo a diferença em alfabetizar e letrar e as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. O capítulo também nos traz o conceito de modelo autônomo e Ideológico na prática educativa.

O capítulo 2: **Percurso da pesquisa**, trata do contexto em que a pesquisa é desenvolvida, e apresenta a metodologia utilizada para o trabalho de campo, na qual foram incluídos todos os recursos utilizados para garantir a qualidade do trabalho da coleta de dados

e sua posterior análise. Além disso, o capítulo apresenta a caracterização de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

O capítulo 3: se intitula **Os sujeitos da pesquisa e contexto de letramento em que se inserem**. Esse capítulo será dedicado à problematização dos dados da pesquisa em que destacaremos às práticas de letramento das famílias. O capítulo apresenta também a interface entre as práticas de letramento escolares e as observadas no seio das famílias. Também serão apresentados os dizeres dos professores sobre as dificuldades dos alunos e as falas dos alunos sobre como percebem a escola.

CAPÍTULO I

Uma perspectiva discursiva sobre o alfabetizar e letrar

A Educação tem dois objetivos: educar as habilidades e educar as sensibilidades. Uma sem a outra não tem sentido.

(Rubem Alves)

O termo letramento surgiu em nosso ambiente educacional na década de 1980 e tem motivado pesquisas e estudos que tratam de questões atuais de alfabetização e letramento. No presente capítulo apresentamos os autores que nos dão os subsídios teóricos para compreender e problematizar as práticas de letramento dos alunos de 3º do Ensino Fundamental em diferentes contextos sociais, que apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. Dentre eles destacamos: Soares (1987, 2004 e 2010), Street (2010 e 2014), Kleiman (1995), Matêncio (1994), Terzi (2002).

1.1. Alfabetização e Letramento

A alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever enquanto que o letramento se relaciona ao uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Enquanto o sujeito alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, sendo capaz de dominar a língua no seu cotidiano, nos mais distintos contextos. Uma pessoa letrada sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais. Um sujeito alfabetizado não significa necessariamente um indivíduo letrado. De acordo com Tfouni, (1995, p.20), “enquanto a alfabetização corresponde a um processo de apropriação da leitura e da escrita pela criança, o letramento se caracteriza pelo desenvolvimento social”, ou seja, a alfabetização tem que levar em conta os aspectos sócio histórico da leitura e da escrita.

Segundo Soares (2016), a alfabetização possui três facetas de inserção no mundo da escrita que disputam a prioridade nos métodos de aprendizagem inicial da língua escrita. São elas as facetas *linguística, interativa e sociocultural*. A faceta linguística se refere à alfabetização, ou seja, relaciona-se às competências necessárias para codificar e decodificar a

escrita. A faceta interativa se relaciona à percepção da língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens, como por exemplo, leitura de livros, cartas, bilhetes entre outros. A faceta sociocultural está relacionada a eventos sociais e culturais que envolvem a escrita. Essas duas últimas facetas são práticas que se relacionam ao letramento.

Conclui-se que concepções de aprendizagem da escrita diferenciam-se pela faceta do processo que elegem como objeto da aprendizagem, conseqüentemente, diferenciam-se as competências que cada concepção estabelece como objetivos a perseguir, ou seja: distinguem-se os métodos de alfabetização – de forma mais ampla, e talvez mais adequadamente, os métodos de orientação da aprendizagem inicial da língua escrita. (SOARES, 1996, p.28)

A faceta linguística é a que sempre foi entendida como alfabetização. Soares (1996) enfatiza que essa faceta predomina nos métodos sintéticos e analíticos em que o objeto da aprendizagem inicial da língua escrita é o sistema alfabético-ortográfico. As competências visadas nessa faceta são a codificação e decodificação da escrita.

As facetas interativa e sociocultural correspondem ao que se tem denominado de letramento. As competências dessas facetas estão vinculadas à inserção da criança no mundo da cultura do escrito.

A discussão sobre as facetas que compreendem o processo de alfabetização são relevantes para se entender o surgimento do termo letramento, já que durante muito tempo o termo alfabetização foi suficiente para se designar o processo de inserção dos sujeitos na língua escrita. Soares (2004) enfatiza que usamos essa palavra há séculos e que novas palavras aparecem quando novas ideias ou fenômenos surgem. À medida que um maior número de pessoas aprende a ler e escrever e que a sociedade vai se tornando mais centrada na escrita, um novo fenômeno se evidencia: as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, porém não se apropriam da prática da leitura e da escrita. “Não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para desenvolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração...” (SOARES, 2004, p.46).

Soares (2004) discorre que a partir das inquietações em torno da alfabetização, pela incompletude frente às demandas da sociedade no fim do século XX e do entendimento que, ao sujeito não basta apenas ler e escrever, sendo necessário saber fazer uso destas práticas de leitura e escrita nos contextos em que se insere. Surge a palavra letramento.

O termo letramento foi usado pela primeira vez no Brasil no ano de 1986, no livro escrito por Mary Kato “No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística”, seguido por Angela B. Kleiman e Magda Soares. Assim, Soares (2010, p.47), explica que “O letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Soares (2010) discute a palavra letramento sobre vários pontos de vista, neste trabalho vamos focar principalmente no ponto de vista educacional e pedagógico que entende o termo como habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens e adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Tfouni (2010) considera que em uma sociedade como a nossa, focada na cultura escrita, ou seja, uma sociedade grafocêntrica, não existem pessoas sem nenhum letramento, pois, ainda que a pessoa não seja alfabetizada, no sentido de aquisição do código da escrita, ela entende como Soares (2004), que o letramento ocorre antes mesmo do ingresso da criança na escola.

Proponho mostrar que o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”. Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramentos”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência. (TFOUNI, 2010, p.21)

O letramento pode ser entendido ainda por Kleiman (1995, p.19) como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Desse modo, ela enfatiza a amplitude do conceito de letramento enquanto prática que se efetiva para além da sala de aula.

Ao fazer essa afirmação a autora aponta para a existência de dois modelos de letramento: o ideológico e o autônomo. As características desses dois modelos são abordadas no item seguinte.

1.2. Modelo autônomo e modelo ideológico

Street (2010) define dois modelos de letramento o *autônomo* e o ideológico. O *autônomo* considera a escrita independente do contexto em que se insere, valorizando a escrita e aqueles que a detêm como superiores na sociedade. As práticas de letramento escolares, que concebem a escrita independente do contexto em que está se realiza, se ancoram no modelo Autônomo de letramento. Nesta perspectiva, a língua escrita é vista como

autônoma e só pode ser aprendida por um processo único, no qual o uso da escrita só é legítimo se atrelado ao padrão da cultura dominante. Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido.

A esse *modelo autônomo*, Street (2014) contrapõe o *modelo ideológico que afirma que* as práticas de letramento, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que foi adquirida.

O *modelo ideológico*, que considera as práticas de escrita vinculadas aos contextos em que se inserem, admite a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e o contexto de produção.

Nesse sentido Street (2014, p.466) defende o trabalho no modelo “ideológico” do letramento: “Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos, que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos.”

Em sua pesquisa, Street (2010) discorre sobre essa situação, quando dá um exemplo de sua pesquisa etnográfica realizada no Irã em 1970. Street não foi lá especificamente para estudar letramento e sim imigração, mas por conta de sua formação, logo observou que as pessoas nos pequenos vilarejos estavam praticando muito letramento. Só nesse vilarejo Street observou três diferentes conjuntos de práticas de letramentos em uma vila caracterizada por professores, universitários e até por pessoas da Organização das Nações Unidas, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como espaço vazio de conhecimento e de não letrados. Entretanto, ele observou nas práticas comerciais, que os fazendeiros escreviam seus nomes nas caixas de maçãs e vendiam para um intermediário que mandava para a cidade onde era vendido e feito um cheque para Mohamed, que também fazia um cheque para o intermediário, que ia ao banco na vila e pegava o seu dinheiro, Street observou que havia muito letramento acontecendo ali no comércio. Em outra situação, muitas pessoas com quem ele conversava gostavam de discutir e conversar sobre as histórias do Alcorão, principalmente por Street ser estrangeiro. Portanto, mais letramento acontecia. Apesar dessas constatações, professores de outras cidades que davam aulas na escola da vila, achavam aquelas pessoas sem conhecimentos, iletradas e analfabetas.

Em seus estudos, Street percebe três diferentes conjuntos de práticas de letramento: comerciais, do Alcorão e os escolares, naquela pequena vila considerada como espaço vazio e

de não letrados. Diante do estudo, Street mostra que nem sempre as práticas de letramento da escola valorizam as práticas de letramento sociais que há fora da escola.

As pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimentos em relações sociais podem ser diferentes. Por isso, selecionar só uma variedade de letramento pode não ter os efeitos que se espera. Refiro-me a esse modelo como um modelo ideológico; não só um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessas ideias. (STREET, 2014, p. 37)

Também Kleiman (1995) coloca em evidência o distanciamento das práticas de letramento que ocorrem dentro e fora da escola. Ela salienta que a escola é uma das instituições responsáveis por colocar o aprendiz em momentos onde ocorra a prática de letramento, portanto, cabe a ela criar condições de uso real da leitura e da escrita para, com essa ação, desenvolver alunos capazes de se comunicar nas diferentes esferas da sociedade de acordo com suas necessidades.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não como letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p.20)

Sobre as práticas de letramento dentro e fora da escola, Matêncio (1994) discorre em sua pesquisa sobre duas alunas de diferentes comunidades, idade, experiências de trabalho, vida escolar e conhecimento de leitura e escrita.

As duas alunas haviam voltado para a escola por motivos diferentes. Clara com vinte e um anos disse que estava voltando para obter o diploma para melhores profissionais e Isa, depois de vinte anos afastada da escola, disse que voltou para melhorar seus conhecimentos.

Clara começou a escrever a partir de 13 anos de idade, em sua família houve incentivo para que praticasse a leitura desde pequena, pois seu pai lia muito. Sempre trabalhou na área administrativa o que a levou a aprofundar seus conhecimentos no modelo de escrita administrativa. Isa teve a escrita presente por meio da prática de seus familiares de lerem a Bíblia diariamente, procurando sempre entender e explicar as passagens bíblicas, além de produzirem hinos religiosos e se comunicarem por cartas.

Durante a pesquisa foram feitas análise da leitura, compreensão e produção de textos dessas duas alunas. Foi possível observar que Clara tinha menos problemas com as convenções da escrita, porém interage pouco com o produtor e o receptor de textos. Ela faz uma leitura mais linear, próximo à concepção de leitura desenvolvida pela escola. Por outro lado, Isa, que tem problemas no uso das convenções da escrita como ortografia, acentuação, pontuação, concordância e paragrafação, tem o que dizer sobre os textos que lê. No caso de Clara, sua leitura e escrita estão dentro de uma prática de leitura e escrita que a escola tradicional costuma fortalecer e valorizar. Já Isa, que tem estratégias de leituras diferentes daquelas que a escola tradicional tem privilegiado, acaba entrando em conflito com a prática escolar, porque a escola não aproveita o conhecimento que essa aluna traz de fora da escola.

Com esse estudo, a autora enfatiza o fato de que, ao entrarem na escola, os alunos já trazem consigo uma bagagem de conhecimentos. Com certeza já puderam visualizar muitas coisas escritas como cartazes, placas, faixas, jornais, revistas, embalagens, produtos em supermercados entre outros e provavelmente, entendem que a escrita tem algum significado, embora ainda não a compreendam. Segundo Carvalho (2002), conforme a classe social da pessoa, as experiências com a leitura e a escrita podem variar. Em certas famílias, a leitura e a escrita fazem parte da vida cotidiana, em outras, de baixa escolaridade, os hábitos de leitura e de escrita são raros ou mesmo inexistentes, seja porque as pessoas não aprenderam a ler ou às vezes são pessoas que suas condições de vida e de trabalho não exigem o uso da língua escrita. As motivações das pessoas são diferentes e a escola se engana quando supõe que a leitura e a escrita têm o mesmo sentido para todos. “Mas a vida está dentro e fora da escola! E frequentemente o aprendizado do aluno fora dos limites da instituição escolar lhe é muito mais motivador, pois a linguagem da escola nem sempre é a do aluno”. (MATÊNCIO, 1994, p.15).

Outro estudo que evidencia as diferenças nas práticas de letramento fora e dentro da escola é o de Terzi (2002). Ela mostra que os grupos sociais têm práticas de base cultural que dão origem a habilidades específicas em suas crianças, porém só algumas dessas habilidades culturalmente determinadas, desenvolvidas no lar, são valorizadas pelas escolas, que são aquelas encontradas nas famílias de poder aquisitivo maior:

As bem sucedidas são as que atendem as expectativas da escola e que, portanto, tiveram uma orientação de letramento compatível com a orientação escolar. As malsucedidas passam a formar o grupo de risco. O letramento que tiveram é

ignorado e elas são colocadas em programas que visam reencaminhá-las para o letramento acadêmico desejado pela escola. (TERZI, 2002, p. 44)

Em sua pesquisa Terzi (2002), afirma que toda criança chega à escola com um conhecimento de escrita que varia de criança para criança, pois depende do letramento oferecido pela família e pela comunidade em que vivem. Ela pesquisou três crianças em diferentes contextos de letramentos fora e dentro da escola. “Para as crianças da pesquisa, ler se resumia a decodificar os símbolos gráficos da escrita em sons, sem qualquer preocupação com o sentido do que estava sendo lido.” (TERZI, 2002, p.60). Tal prática é criticada por Carvalho quando esta lembra que:

Antes mesmo de ensinar a decodificar as letras e sons, é preciso mostrar aos alunos, o que se ganha, o que se aprende com a leitura: mas isso só será possível por meio de atividades que façam sentido, que visem à compreensão de leitura desde as etapas iniciais da alfabetização. (CARVALHO, 2002, p. 11)

Os dados dessa pesquisa mostraram que tais crianças tinham pouco acesso à escrita e nenhuma participação em eventos de letramento. Terzi (2002), concluiu também que a comunidade em que realizou sua pesquisa tinha poucos eventos de letramento e atribuía pouca importância à educação formal. Para as famílias pesquisadas o fracasso escolar é culpa do aluno e essa ideia é passada para as crianças que a internalizam e já chegam inseguras na escola quanto às suas possibilidades de sucesso acadêmico.

A relação da comunidade com a escrita, o grau de letramento das crianças, assim como todo o saber anteriormente adquirido por elas são ignorados pela escola. Esta parte do princípio de que a criança nada sabe e que cabe apenas à escola decidir sobre o ensino. Conseqüentemente, ela não propicia às crianças condições para a continuidade de seu desenvolvimento; ao contrário, impõe uma ruptura no processo. (TERZI, 2002, p.148).

Durante a pesquisa foi observada também a prática dos professores, nas aulas que envolviam trabalho com textos e leituras. No ensino de leitura e produção de textos era dada ênfase na decodificação de palavras que se concretizavam em exercícios mecânicos sobre o texto, não envolvendo a busca do significado do mesmo. “Rompe-se, então, o processo de desenvolvimento tanto da expressão oral das crianças como da leitura, uma vez que não lhes é permitido estabelecer relações entre a linguagem oral e a escrita.” (TERZI, 2002, p. 148).

Esses estudos, também contribuem para compreendermos o que os professores consideram problemas na prática de alfabetizar e analisar as dificuldades relatadas pelos alunos sujeitos da pesquisa, no processo de alfabetização.

No próximo item passamos a discutir o que tem sido colocado sobre dificuldades de aprendizagem.

1.3. Dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita

Soares (2010, p. 12), ao problematizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, afirma “que as desigualdades sociais é que seriam responsáveis pelas diferenças de rendimentos dos alunos na escola”. Nesse sentido, as condições de vida de crianças das classes populares e a forma de socialização nesse contexto, não favorecem o desenvolvimento e assim as desigualdades seriam responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem.

Deste modo, nesse trabalho não estaremos problematizando dificuldades de aprendizagem relacionadas a patologias. Estaremos discutindo, na perspectiva de Soares e Carvalho, crianças que saem da primeira fase do Ensino Fundamental com dificuldades tanto com a técnica da leitura e escrita quanto com a compreensão e produção de textos.

Os estudos e pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem surgiram e desenvolveram-se nos Estados Unidos na década 1970. Foram denominados inicialmente de ideologia da deficiência cultural, posteriormente, na década de setenta se estendeu para outros países entre eles o Brasil. Soares (1987) discorre que quando essa ideologia da deficiência cultural chegou ao Brasil na década de setenta, já era criticada severamente nos Estados Unidos. Os partidários da teoria da deficiência cultural afirmam que crianças das camadas populares, apresentam um déficit linguístico, resultado do contexto cultural em que vivem, surgindo daí o que se chamou de déficit cognitivo, que era considerado o principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem dessa criança na escola.

Bernstein apud Soares (1987), levando em consideração essa deficiência ofereceu aos partidários da teoria da deficiência linguística, um programa de “educação compensatória”, uma maneira de oferecer às crianças das camadas populares os conhecimentos que as outras crianças das classes favorecidas já traziam naturalmente para a escola. Esse programa também fracassou nos Estados Unidos há mais de vinte anos, mas

continuou sendo reproduzido no Brasil até o final do século passado e ainda é visto em algumas instituições escolares. Segundo Soares (1987, p.33):

Um exemplo de medida de educação compensatória voltada para alunos já inseridos no sistema de escolaridade formal é a separação que dele se faz, sobretudo nas primeiras séries, em turmas “fortes”, “fracas”, “especiais” ... em geral, aqueles que provêm das camadas sociais mais desfavorecidas.

A educação compensatória junto com a teoria da deficiência linguística foi desmistificada nas pesquisas de Labov, citado por Soares (1987, p. 43)

Pode-se dizer que ele desmistificou a lógica que atribuía à “privação linguística” as dificuldades de aprendizagem, na escola, das minorias étnicas socialmente desfavorecidas, dificuldades que, segundo ele, são criadas pela própria escola e pela sociedade em geral, não pelo dialeto não-padrão falado por essas minorias.

Labov apud Soares (1987) constatou que as crianças do gueto³, ao contrário do que se pensava, usavam muito mais frases com sentido do que crianças das classes mais favorecidas, pois são mais estimuladas verbalmente, ouvem uma linguagem mais estruturada que as crianças de classe média e participam de uma cultura intensamente oral.

As pesquisas de Labov (1987) nos mostram as razões pelas quais alunos das camadas populares apresentam dificuldades de aprendizagem e em consequência o insucesso escolar, porque as escolas e até professores não estão preparadas para trabalharem com crianças oriundas das camadas populares e sim para trabalhar com crianças que vêm de famílias com melhores condições financeiras e que já têm contato desde cedo com livros infantis, historinhas entre outros materiais.

Nesta mesma direção, Carvalho enfatiza que são vários os fatores responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem na alfabetização, tanto dentro como fora da escola o que acaba causando a repetência e a evasão escolar nos anos iniciais da alfabetização. Segundo ela:

As condições inadequadas de ensino, que estamos ainda longe de superar, mesmo nas grandes cidades, são turmas numerosas, jornada escolar insuficiente, despreparo dos professores, métodos inadequados ou mal aplicados, material didático desinteressante, falta de bibliotecas e salas de leitura etc. (CARVALHO, 2005, p. 15)

³ Gueto: Bairro de uma cidade onde vivem os membros de uma etnia ou outro grupo minoritário, frequentemente devido a injunções, pressões ou circunstâncias econômicas ou sociais.

Carvalho (2005) discorre que os fatores extraescolares são sociais e decorrem da pobreza das famílias, ingresso com idade defasada na escola, falta de recursos financeiros para comprar materiais didáticos, pais analfabetos ou com baixa escolaridade, pais ausente da escola, famílias iletradas, baixa autoestima decorrente da pobreza, maus-tratos entre outros que desafiam os professores em suas práticas cotidianas. Sobre essa situação Matêncio (1994), cita a pesquisa de Heath.

Heath apud Matêncio (1994) nos mostra em seus estudos a realidade de diferentes práticas de leituras das famílias em três comunidades norte-americanas, evidenciando como práticas de letramento familiares podem ser fundamentais para o sucesso ou para dificuldade de aprendizagem das crianças na escola. Maintown, uma comunidade majoritária, de brancos e negros com formação superior; Roadville, uma comunidade de operários brancos, com escolarização baixa e Trackton, uma comunidade de negros também com a escolarização baixa.

Na comunidade de Maintown, as crianças têm bastante acesso a leituras, aprendem desde cedo que a escrita não é apenas uma transcrição da fala, aprendem também a falar sobre o que leem e a relacionar o conteúdo que é lido ao seu conhecimento de mundo. Na comunidade de Roadville, existe o acesso à palavra escrita, porém não há incentivo para que a criança relacione o que lê ao seu conhecimento de mundo. Já em Trackton, as crianças não têm acesso a materiais específicos, como por exemplo livros literários, com exceção de materiais que elas recebem na escola dominical e não há interação no que tange à leitura entre adultos e crianças, o que implica entre outros comportamentos não haver contação de histórias na hora de dormir. O espaço em que as crianças são convidadas a narrar histórias diz respeito a acontecimentos a fatos de sua vida que não estão relacionados a materiais impressos. Os pais têm poucas leituras como jornais, calendários e circulares.

Em seu estudo a autora mostra que o desempenho das crianças das três comunidades é bem diferente. O que a autora destaca é que quanto maior o nível de escolaridade e o nível de conhecimento da família em relação à escola maior será o aproveitamento escolar da criança e, quanto menor o nível de escolarização menos valor terá seu conhecimento na escola e isto será determinante para o rendimento escolar das crianças. Heath em seus estudos mostra como as práticas de letramento no contexto em que as crianças estão inseridas são determinantes para o desenvolvimento da leitura na escola. Matêncio (1994, p.33), ao problematizar os resultados de tal investigação, ressalta que:

Os resultados desses estudos comprovam que o sucesso no desempenho escolar deriva do valor socialmente atribuído às maneiras de se fazer e de se retirar sentido da palavra escrita, aos usos das modalidades linguísticas em diferentes comunidades, visto que na escola há uma predominância de modelo.

Nesses estudos, a autora mostra as implicações do letramento familiar no rendimento escolar evidenciando que o desempenho das crianças nas três comunidades é bem diferente.

Também Goulart (2012, p.70), problematiza que “As diferentes experiências de leitura do mundo social às quais temos acesso desde pequenos, a começar pela família, evidenciam muito sobre como nos relacionamos com a escrita e com o ato de ler, nos diferentes espaços sociais”. Goulart destaca em sua pesquisa que quanto mais diversificados são os eventos de leitura no cotidiano dos filhos, e mais ampla a circulação social, maiores serão as distinções em relação às práticas construídas pelas famílias.

Nessa perspectiva, Euzébio (2011), pesquisa os usos sociais da escrita na família e na escola, com o objetivo de descrever as práticas e eventos de letramentos vivenciadas, tanto na escola como em casa. A pesquisa foi feita com um grupo de seis crianças com idade entre nove e dez anos, cursando quarto e quinto anos respectivamente, que residem em um bairro de periferia. Também participaram da pesquisa um dos responsáveis por cada criança e funcionários da escola, como secretária, coordenadora, bibliotecária e professores de Língua Portuguesa, Meteorologia e Geografia. Essas crianças são residentes em um bairro de vulnerabilidade social no município de Florianópolis-SC.

Nesse estudo Euzébio (2011) enfatiza que eventos de letramentos diversificados, como materiais impressos no ambiente de convívio das crianças oportunizam para que possam desenvolver seu letramento em experiências precoces, antes do processo de escolarização. Euzébio destaca ainda a importância da família junto com a escola nos usos sociais da escrita,

O desenvolvimento do letramento não começa assim que entramos no portão da escola; mas começa cedo na vida e é contínuo. O desenvolvimento do letramento ocorre nos contextos cotidianos da família, comunidade e escola por meio de experiências significativas e funcionais que requerem o uso do letramento em configurações que são parte da vida cotidiana das crianças. Essas configurações são, em sua maioria, sociais, com adultos e crianças interagindo por meio de troca, colaboração e menção. (EUZÉBIO, 2011, p.69).

Os resultados da pesquisa da referida autora evidenciam que há divergência entre práticas de letramentos no espaço escolar e familiar. Ela percebe a ausência de escrita na

ambientação escolar e nas aulas da classe pesquisada e a dificuldade dos docentes no que diz respeito à efetiva apropriação dos letramentos dominantes.

Para Euzébio (2011), o ambiente escolar tem uma tendência a não possibilitar o aprendizado da leitura a partir do processo cultural, que seria por meio das vivências em contextos de sentidos e não apenas por meio da escolarização formal. Crianças que aprendem leitura por um processo cultural tendem a ter mais sucesso na escolarização que as crianças que aprendem pelo processo instrucional.

Tais estudos se articulam com a presente pesquisa à medida que debruçam seu olhar para as práticas de letramento sociais em que alunos com dificuldades com a leitura e escrita se inserem evidenciando que nem sempre elas se articulam e favorecem as práticas de letramento valorizadas pela escola. Além disso a pesquisa possibilitará compreendermos como os alunos percebem as práticas de letramento valorizadas pela escola.

CAPÍTULO II

Caminho percorrido na construção dos dados

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.
(Paulo Freire)

Neste capítulo apresentamos o percurso da pesquisa delineando os procedimentos adotados na construção e análise dos dados, além de discutir a abordagem metodológica adotada.

2.1. Pesquisa qualitativa – características, abordagem etnográfica

A pesquisa tem por objetivo geral perceber as práticas de letramento dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental que são enviados para o Serviço de Orientação Educacional com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita. Nossos objetivos específicos visam problematizar o contexto sócio cultural desses alunos no que se refere às práticas de leitura e escrita que têm fora da escola, na família e nos grupos sociais que se inserem. Além disso, analisar as dificuldades que os próprios alunos relatam na escola no processo da alfabetização e compreender o que os professores consideram dificuldades na alfabetização.

Utilizamos, para esse estudo a pesquisa qualitativa de caráter etnográfico que nos permitiu debruçar sobre as práticas de letramento dos alunos e famílias colaboradores do estudo. A intenção é gerar os dados de forma flexível e sensível ao contexto social, ao invés de produzir resultados estatísticos. Os estudos qualitativos de caráter etnográfico são construídos e reconstruídos a partir do trabalho de campo dentro do contexto da pesquisa.

Na presente pesquisa os dados foram estruturados em três eixos⁴ analíticos: Práticas de letramentos dos alunos, práticas de letramento das famílias e dizeres dos professores sobre as dificuldades dos alunos.

Na pesquisa qualitativa o pesquisador deve fazer o exercício de prever as categorias e o eixos analíticos que poderão surgir nas falas dos participantes da pesquisa. “Nesse sentido, o pesquisador deverá ser o guia de tais reflexões no sentido não de forçar as falas, mas de

⁴ Esses eixos serão mais detalhados no capítulo 3, quando se realiza a análise dos dados.

ordená-las nestas categorias, criando um ambiente propício para o compartilhamento de tais experiências” (MARTINS, 2019, p.29).

Mynayo (1994, p.22) argumenta sobre a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa consiste em uma investigação que se constrói ao longo de seu desenvolvimento. Esse tipo de pesquisa produz explicações sociais para aquilo que o pesquisador deseja entender. Para Lüdke e André (1986, p.26) “A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas”.

As autoras explicam que a pesquisa qualitativa consiste na escolha dos métodos, enfatizando que a observação é o principal instrumento da investigação, pois a experiência direta traz uma série de vantagens para compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Ainda sobre esse assunto Tura (2003, p.184) afirma que. “A observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive.” A observação é útil para descobrir aspectos novos de um problema e permite a coleta de dados em situações em que são impossíveis outras formas de comunicação.

Minayo (1994, p.60) enfatiza a importância da observação participante, pois se realiza através do contato direto do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, dando oportunidade de obter informações dentro do contexto das pessoas pesquisadas. “A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meios de perguntas, uma vez que observados diretamente na própria realidade.” Nessa perspectiva Minayo (1992, p.70) define a observação participante como “...um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica.”

Minayo (1992, p.70) afirma:

A observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas da pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade.

Ao lado da observação, a entrevista é um dos instrumentos básicos na coleta de dados na perspectiva de pesquisa abordada por Lüdke e André (1986). É uma das principais técnicas de trabalho utilizada em quase todos os tipos de pesquisa nas ciências sociais. “... na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” Lüdke e André (1986, p.33). No próximo item vamos falar sobre a entrevista e em seguida voltamos a falar da observação nesse processo.

2.1.1. A entrevista e a Observação

A entrevista é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais e desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas. Na perspectiva de Lüdke e André a entrevista, ao lado da observação, representa um dos instrumentos básicos para coleta de dados. “Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.33).

Falando da grande vantagem da entrevista Lüdke e André (1986, p.34) enfatizam que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada.

Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos, e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Zago (2003, p. 295) define a entrevista como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo. “Essa construção implica uma interdependência dos diversos procedimentos associados ao processo de produção dos dados, o que inclui sua problematização inicial”. Para Minayo (1992, p. 64) a entrevista é o processo de trabalho mais usado na pesquisa de campo e nada mais é que uma conversa a dois ou entre vários interlocutores realizada por iniciativa de um entrevistador. “Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.”

Minayo (1992) destaca a importância da entrevista semiestruturada, pois, na combinação de perguntas abertas e fechadas o pesquisador pode discorrer sobre o tema sem se

prender à pergunta formulada. No mesmo sentido de Minayo (1992), Lüdke e André (1986) afirmam que a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Para elas, o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados.

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horários marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornecesse às informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.35)

Thiollente apud Lüdke e André (1986), afirma que o entrevistador deve ter o cuidado para não fazer o que se chama de “imposição de uma problemática”. Porque muitas vezes mesmo falando adequadamente o entrevistador introduz um questionamento que nada tem a ver com seu universo de valores e preocupações. E a tendência do sujeito pesquisado em uma situação dessas é apresentar respostas que confirmem as expectativas do entrevistador. Ele defende que o entrevistador tem que desenvolver uma habilidade de ouvir atentamente e estimular o fluxo natural de informações por quem está sendo entrevistado, garantindo um clima de confiança para que a pessoa se sinta à vontade de falar livremente. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986) diz que é indispensável que o entrevistador disponha de tempo, logo depois de findar a entrevista, para preencher os claros deixados nas anotações, enquanto a memória ainda está quente. Se deixar passar muito tempo, certamente será traído por ela, perdendo aspectos importantes da entrevista que lhe custou tanto esforço. Tura (2003, p.199) chama atenção para a importância de gravar as entrevistas “É bom, se houver consentimento do interlocutor, que essas entrevistas sejam gravadas para que não se percam aspectos importantes do relato e da forma como os fatos foram enunciados.”

A escolha para anotações será feita de acordo com cada entrevistador, pois, cada um tem um estilo. Lüdke e André deixam claro que de qualquer maneira quando o pesquisador decide pela entrevista ele está decidindo pela técnica mais dispendiosa. Quanto mais o entrevistador estiver preparado em estudo teórico, sobre os informantes que irá abordar, maior será o proveito da entrevista.

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contexto pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.26)

Na presente pesquisa foram realizadas entrevistas com os professores, os pais e alunos sujeitos da pesquisa. As entrevistas com os professores tiveram o intuito de discutir o que eles entendem por alfabetizar e letrar e o que consideram dificuldades de aprendizagem. Quanto às famílias, as visitas e entrevistas foram feitas com intenção de conhecer as práticas de letramento que ocorrem no contexto em que os alunos se inserem e as entrevistas com as crianças objetivaram discutir o modo como elas encaram a escola e as práticas de letramento valorizadas pela escola.

No que se refere à observação, Lüdke e André (1986) enfatizam que esta precisa antes de tudo ser controlada e sistematizada para que se torne um instrumento válido de investigação científica. “Planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o quê’ e ‘como’ observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.25). Relacionado à observação, Pfaff (2013, p.264) diz que “Observar as pessoas em suas práticas sociais também implica relatar o conteúdo de suas interações. Dessa forma se deixa claro qual o foco da investigação e a configuração espaço e tempo para assim o pesquisador saber qual a melhor maneira de captar as informações necessárias.

De acordo com Patton, conforme citado pelas autoras Lüdke e André (1986, p.26), para realizar as observações é preciso um preparo material, físico, intelectual e psicológico;

O observador precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações. Além disso, precisa preparar-se mentalmente para o trabalho, aprendendo a se concentrar durante a observação, o que exige um treinamento dos sentidos para se centrar nos aspectos relevantes.

Sendo assim, o observador, como participante, pode ter acesso a variados tipos de informações, até mesmo confidenciais, contudo terá que aceitar o controle do sujeito pesquisado sobre o que será ou não publicado na pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2003, p.194) a observação participante consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo pesquisado. “Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais

deste.” Os autores afirmam que o observador participante enfrenta dificuldades para manter o objetivo da pesquisa pelo fato de exercer influência no grupo pesquisado. Essas influências podem ser oriundas de “antipatias ou simpatias pessoais e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado” (MARCONI E LAKATOS, 2003, p.194)

Segundo Bogdan e Biklen, citado pelas autoras Lüdke e André (1986 p.30), o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre “no campo”. Essas descrições são: descrição do sujeito, reconstrução de diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e até o comportamento do observador suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo. A parte reflexiva seriam as observações pessoais do pesquisador como suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções.

Lüdke e André (1986) sugerem que as informações sejam sempre anotadas de imediato para que nada importante seja esquecido. É interessante que ao iniciar cada registro na observação, o pesquisador indique o dia, a hora, o local de observação e o seu período de duração e sempre que possível, deixar bem distinto, os termos visuais, as informações essencialmente descritivas, as falas, as citações e as observações pessoais do pesquisador. Outra observação que os autores fazem é mudar de parágrafo a cada nova situação ou personagem apresentada.

A observação nesta pesquisa foi de grande importância para percebermos se nas casas havia materiais impressos como livros escolares e não escolares, gibis, calendários, livros de receitas, lista de telefones entre outros. Foi a partir dessas observações que chegamos ao objetivo de perceber as práticas de letramentos que ocorrem no contexto em que os alunos se inserem. Desse modo, a observação atenta possibilitou a percepção das peculiaridades do fenômeno pesquisado.

2.2. Processo de coleta de dados

Para presente pesquisa foram utilizados como instrumento de coleta de dados entrevistas e observações. Nas entrevistas com pais e alunos optamos por seguir roteiro proposto por Rojo (2009) (ANEXO 10). As entrevistas foram feitas a partir de roteiros semi-

estruturados em que os sujeitos tiveram também momentos livres para falar. Os momentos de observações foram realizados a partir de um roteiro e registrados em diários de campo.

Para o processo de seleção de professores foi usado o critério: ser efetivo na Secretaria de Educação e lotado em turma de terceiro ano das séries iniciais do ensino fundamental. Foram selecionados dois professores. As entrevistas com os professores foram realizadas com o intuito de se problematizar há quanto tempo trabalham com alfabetização com turmas de terceiro ano de ensino fundamental; o que esses mesmos professores entendem por alfabetizar e letrar. Procuramos compreender quais as maiores dificuldades encontradas no processo de alfabetização e nas práticas cotidianas assim como o que acham que poderia ser feito para enfrentar as dificuldades encontradas no processo de ensino de leitura e escrita da criança. Buscamos entender quais as metodologias utilizadas para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades na leitura e escrita estando já no terceiro ano. Analisamos como os professores vêem a relação com o conhecimento que as crianças trazem consigo e o conhecimento cobrado na escola. Problematizamos qual a importância do contato da criança com materiais de letramento fora do ambiente escolar antes de ingressar na escola e se o letramento que a criança tem em sua vida fora da escola pode ou não influenciar em sua alfabetização e letramento escolar. Procuramos problematizar se crianças que não têm contato com materiais fora do ambiente escolar apresentam maiores dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita.

Com os quatro alunos selecionados, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com perguntas abertas para que os mesmos relatassem sobre as dificuldades encontradas para ler e escrever e como percebem a escola. Buscamos identificar se as crianças têm acesso a livros em casa, como são esses livros e como usam. Procuramos compreender como são os aprendizados fora da escola e que aprendizados são esses.

2.3. Caracterização dos sujeitos - Processo de seleção dos sujeitos

A pesquisa foi realizada no município de Valparaíso de Goiás⁵, cidade goiana que fica localizada no entorno de Brasília-DF⁶. A rede Municipal de Educação de Valparaíso

⁵ Valparaíso de Goiás: Município brasileiro do estado de Goiás que faz divisa com Distrito Federal. Sua população segundo o Ibge em 2017 era de 159.500 habitantes.

⁶ Brasília-DF: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bras%C3%ADlia>

possui 53 escolas que oferecem berçário, creche, Educação Infantil, primeira e segunda fase do ensino fundamental.

Foram selecionadas duas escolas, uma de um bairro periférico e a outra mais no centro da cidade, o critério para a escolha das escolas foi a disponibilidade de professor efetivo lotado em turma de terceiro ano em zona central e periférica que aceitassem participar da pesquisa.

As escolas foram nomeadas como: escola-1 que vai se referir a do bairro periférico e a escola-2 que vai representar a escola de um bairro mais no centro da cidade. Optamos pelo sigilo dos nomes das escolas para resguardar os profissionais que se dispuseram a participar como sujeitos da pesquisa.

A escola-1 está localizada em um bairro periférico, que fica a cerca de 4 km da parte central da cidade. Atende de 90 a 100 alunos e assim como no ano de 2018 e em 2019, continuou funcionando apenas no período matutino com a mesma quantidade de alunos, por não ter estrutura para atender o vespertino, pois, as salas são bem pequenas e pouco arejadas o que causa muito calor no período vespertino. A escola do bairro periférico é constituída por cinco anos de escolarização que vai do primeiro ao quinto ano da primeira fase do ensino fundamental.

A estrutura física da escola-1 é antiga e precisa urgentemente de reforma é constituída por 05 salas de aulas, 1 sala de informática, 1 sala para AEE e SOE juntos, 1 sala de professores, 1 cozinha, 1 sala grande repartida com divisórias para secretaria e sala de direção, 6 banheiros sendo 2 para funcionários e 4 para os alunos. Vale ressaltar que a sala de informática serve mais para depósito de livros e não tem biblioteca, pátio e nem quadra de esporte na escola.

A escola-2 está localizada a mais ou menos 2 km do centro da cidade e conta com cerca de 350 alunos e funciona nos dois períodos com turmas que vão do primeiro ao quinto ano da primeira fase do Ensino Fundamental e do sexto ao nono ano da segunda fase do Ensino Fundamental.

A estrutura física da escola-2 precisa de uma reforma em uma parte e a reconstrução da outra parte. Um lado da escola tem 3 salas de aula grandes e bem arejadas, 1 sala da direção, 2 banheiros para funcionários, 5 banheiros para meninas e 5 banheiros para meninos, 1 cozinha com dispensa e um pátio no piso grosso e descoberto. O outro lado era um barraco que foi aproveitado para fazer 3 salas de aulas, 1 sala de AEE e SOE, 1 sala de professores, 1

sala de estudos para os alunos e 1 secretaria, vale lembrar que esse lado da escola, é um barraco muito baixo, de telhados e só tem janela de um lado das salas o que impede de correr o ar e acaba tornando as salas muito quentes. Não tem biblioteca, sala de informática, quadra de esportes, estacionamento e nem asfalto na rua em frente da escola.

No primeiro contato com as escolas foi feito um diálogo com os diretores, apresentando o projeto, esclareci os propósitos da pesquisa e em seguida fui apresentada ao Orientador Educacional. Nas duas escolas, o procedimento foi o mesmo.

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê⁷ de Ética da Universidade Federal de Goiás e aprovado através do parecer nº 3.193.519. Após autorização do comitê de ética para pesquisa, voltei às escolas para o processo de seleção de professores e alunos.

Foram selecionados dois professores alfabetizadores de turmas de terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, efetivos no município e que aceitaram participar da pesquisa, conscientes de que serão preservadas suas identidades. Estes professores participantes da pesquisa foram selecionados e convidados a participar da investigação no ano de 2019, pois em 2018 não sabíamos se seriam os mesmos professores que estariam nos terceiros anos das escolas selecionadas e foi o que realmente aconteceu, todos os professores alfabetizadores do ano de 2018 das duas escolas não ficaram com os terceiros anos.

Cada escola selecionada só teve uma turma de terceiro ano em 2019, então como só tinha um professor em cada escola, optamos por fazer o convite diretamente a eles em uma conversa informal e os mesmos aceitaram em contribuir com a pesquisa.

Os alunos foram selecionados através do SOE - Serviço de Orientação Educacional, entre os alunos que foram encaminhados pelos professores aos Orientadores Educacionais das duas escolas participantes da pesquisa no início do ano letivo de 2019 com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita.

Na escola 1, no processo seleção, a professora da turma encaminhou 6 alunos por motivo de dificuldades de aprendizagem. Dentre os 6 alunos que apresentavam dificuldades por diversos motivos como emocional, comportamental entre outros, selecionamos duas com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita. Não tivemos problema com recusa das famílias nessa escola.

Na escola 2 seguimos o mesmo critério de seleção, o professor da turma encaminhou 10 alunos por motivo de dificuldades de aprendizagem, entre os 10 escolhemos 2 alunos

⁷ Sob identificação CAEE: 3.193.519

usando o critério de dificuldade em leitura e escrita. Desses dois alunos, uma das famílias se recusou a participar da pesquisa. Voltamos a escola para a escolha de um outro aluno. Dentre os 8 perguntamos ao professor qual apresentava dificuldade em leitura e escrita e assim selecionamos o segundo aluno, logo entramos em contato com a família que aceitou o convite.

Logo depois, feita a seleção, produzimos um TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo comitê de ética para os pais assinarem aceitando participar da pesquisa e autorizando os filhos a participarem, e a TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido também aprovado pelo comitê de ética, para que a criança também pudesse assinar dizendo se aceitaria ou não participar da pesquisa.

Após autorização dos pais e das próprias crianças, as entrevistas com os alunos sujeitos da pesquisa foram feitas na escola-1 do bairro periférico individualmente e em dias diferentes. A diretora da escola disponibilizou uma sala que estava vaga para que fosse feito o trabalho de maneira sigilosa e sem expor nenhuma criança. Por esse motivo optei por fazer as entrevistas em dias diferentes. Os recursos usados para registro dos dados, foram gravadores e registros no caderno de campo. A escola-2 também disponibilizou uma sala para a realização dos atendimentos e foi seguido os mesmos procedimentos feitos na escola-1.

2.4. Participantes da pesquisa

2.4.1. Professores

Os dois professores pesquisados são concursados na rede de ensino do município e atuam como professores alfabetizadores em turmas de terceiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. Um dos professores tem experiência com alfabetização há cerca de oito anos, sendo que, com o terceiro ano ela está há mais ou menos dois anos e o outro professor está há um ano e meio trabalhando com turmas de alfabetização.

Esclareci o objetivo da pesquisa aos professores que aceitaram participar, ressaltando que em nenhum momento eles seriam expostos, e ficará no mais absoluto sigilo o nome e a escola em que trabalham. Dessa maneira, percebemos que ficaram mais à vontade para colaborar com a pesquisa e aceitaram de forma voluntária por meio de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes sendo posteriormente transcritas.

Quadro 2 – Informações dos professores⁸ participantes da pesquisa

Professores	Escola	Escolaridade	Tempo na alfabetização	Regime de trabalho
Gilson	Central	Especialização	1 ano e meio	Estatutário
Cida	Periférica	Especialização	- 8 anos com 1º ano - 2 anos com 3º ano	Estatutário

(Fonte: Pesquisadora, 2019)

O professor Gilson reside em uma cidade satélite de Brasília, mais ou menos 30 km de distância do local de trabalho. É formado em Pedagogia com habilitação para séries iniciais do ensino fundamental e pós graduado em Psicopedagoga e Orientação Educacional. Trabalha com turmas de terceiro ano há um ano e meio

A professora Cida reside no município, mais ou menos 3km de distância do local de trabalho. É formada em Pedagogia para séries iniciais do ensino fundamental e pós graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Trabalha com turmas de alfabetização há pelo menos dez anos, sendo oito anos com primeiro ano e quase dois anos com terceiro ano.

2.4.2. Alunos e famílias

O primeiro contato com as famílias se deu inicialmente por ligação telefônica para agendar o dia e horário da primeira visita de acordo com disponibilidade em nos receber, nos colocamos à disposição para qualquer dia e horário dentro da possibilidade dos sujeitos da pesquisa. Na primeira visita, lemos juntos com todos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). No caso da autorização das crianças foi elaborada com linguagem adequada aos alunos de terceiro ano do ensino fundamental, inclusive com uso de “emojis” para assinalar concordando ou não concordando com a divulgação da pesquisa. Nos colocamos à disposição para tirar qualquer dúvida e deixamos uma cópia das autorizações para cada casa visitada. Fomos bem recebidos pelas famílias onde podemos voltar outras vezes sem nenhum problema.

⁸ Foram dados nome fictícios no intuito de manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

A realização desta pesquisa envolveu quatro famílias, que foram nomeadas por números na sequência 1, 2, 3 e 4.

Quadro 3 – Alunos que participaram da pesquisa⁹

Localização da escola	Família	Alunos	Idade	Ano escolar	Data das entrevistas	Motivo de encaminhamento ao SOE
Centro	1	Paulinho	10 anos	3º ano	29/05/2019	Dificuldade de aprendizagem na leitura escrita
Centro	2	João	9 anos	3º ano	29/05/2019	
Periférica	3	Kalebe	9 anos	3º ano	15/05/2019	
Periférica	4	Pedro	9 anos	3º ano	06/05/2019	

(Fonte: Pesquisadora, 2019)

A família 1 reside em uma casa com três quartos, sala, cozinha, dois banheiros, uma área de serviço nos fundos e uma área coberta na frente. A mãe nunca estudou, não lê e não escreve, trabalha fora como diarista quatro vezes na semana no Plano Piloto. O pai é caminhoneiro, estudou até oitava série e é o responsável em ajudar os filhos nas tarefas da escola. A família tem renda de cerca de cinco salários mínimos mensais. O pai é quem acompanha a vida escolar dos filhos. Moram no mesmo bairro onde se localiza a escola, um bairro estruturado, com farmácias, igrejas, academias, comércios e escolas.

A família 2 reside em um condomínio fechado, a casa tem dois quartos, um banheiro, sala, cozinha, área de serviço nos fundos e na frente uma área aberta com duas garagens. O condomínio tem piscina, salão de festa, campo de futebol e parque infantil. O local fica mais ou menos dois km de comércios e parada de ônibus e mais de 4 km de distância das escolas, posto de saúde, entre outros. Essa família é constituída pela mãe, pai e os dois filhos. A mãe trabalha como auxiliar de serviços gerais e está cursando pedagogia; O pai das crianças está desempregado e não tem profissão fixa, terminou o Ensino Médio. A renda mensal gira em torno de um salário mínimo e meio.

A família 3 reside em uma casa de alvenaria construída em um pedaço do terreno cedido pela avó materna. A casa tem dois quartos, sala, cozinha, um banheiro e uma área coberta na frente da casa. Sendo uma casa simples de piso grosso e as paredes com reboco por dentro sem pintura e por fora sem reboco. A mãe da família 3, tem três filhos e é separada do

⁹ A utilização de números para designar as famílias foram feitas com propósito de manter o sigilo dos sujeitos da pesquisa e para as crianças foram usados nomes fictícios.

pai das crianças. Tem um companheiro que não consegui encontrar em nenhuma das visitas feitas na casa. A mãe terminou o Ensino Médio e começou um curso em radiologia, mas, devido a dificuldades financeiras, trancou o curso técnico. Hoje atua como diarista dois dias da semana e completa o sustento de casa com um benefício que recebe da filha mais nova que é deficiente. A casa situa-se a aproximadamente 500 metros de distância da escola.

A família 4 reside em uma casa que foi construída com uma parte de alvenaria e o restante madeirite. A casa tem um quarto repartido ao meio com uma madeira, uma parte para o casal e a outra parte para duas crianças, tem uma sala, onde dorme a terceira criança, e um banheiro. A cozinha fica junto com a área de serviço lado externo da casas. Na casa não possuem sofá, mesa e cadeiras e a comida é feita em um fogão à lenha, por falta de condições de comprar o gás e muitas vezes falta até comida. A casa está localizada em um bairro localizado há mais ou menos 5 km da escola onde as crianças estudam. No bairro não transita ônibus coletivo, não tem posto de saúde, escolas e nem comércios. A prefeitura cede um ônibus que passa por lá e leva as crianças para a escola. Na época de chuva as crianças faltam às aulas, porque o ônibus não consegue chegar até o local devido à lama que se acumula nas ruas. A mãe e o pai, são naturais de uma cidade satélite de Brasília-DF, casaram tiveram três filhos e diante de muitas dificuldades foram morar nessa casa cedida por conhecidos. A mãe é manicure, estudou até a 7ª série e parou os estudos ainda na juventude, porque sentia muita dificuldade em entender o que os professores ensinavam. O pai, pedreiro e pintor, cursou até a 5ª série e abandonou os estudos porque não gostava de estudar, no momento está desempregado.

No próximo capítulo passo a descrever e analisar os dados relativos às entrevistas e observações com as famílias.

CAPÍTULO III

“Fácil como uva”?: Os sujeitos e o contexto de letramento em que se inserem

É dos sonhos que nasce a inteligência (...). É preciso escutar as crianças para que a sua inteligência desabroche.

(Rubem Alves)

Neste capítulo apresentamos as análises dos dados e os resultados obtidos. O capítulo foi organizado em três partes, que constituem os eixos analíticos que nortearam a análise e problematização dos dados. São eles: Práticas de letramentos dos alunos, práticas de letramentos das famílias e dizeres dos professores sobre as dificuldades dos alunos.

Na primeira parte os alunos responderam uma entrevista com questionário semiestruturado falando de suas práticas de letramentos fora da escola nos grupos que se inserem e como percebem a escola que estudam. Na segunda parte as famílias falam de suas práticas de letramentos e como percebem as dificuldades dos filhos e, na terceira parte temos a entrevista com os professores falando das dificuldades dos alunos. Todas as entrevistas foram analisadas à luz dos teóricos estudados.

3.1. Práticas de letramento dos alunos sujeitos da pesquisa

Neste item trago as entrevistas realizadas com os quatro alunos sujeitos da pesquisa, que tiveram por finalidade problematizar o modo como eles percebem a escola e as dificuldades que enfrentam no aprendizado da leitura e da escrita. No geral eles falam de suas famílias, como foram escolhidos os próprios nomes, quais as dificuldades enfrentadas para o aprendizado de leitura e escrita, o que acham que poderiam mudar na escola para ajudar a melhorar o aprendizado e também falam um pouco da vida fora da escola.

A descrição e análise das falas dos alunos não seguem um roteiro rígido. As perguntas semi-estruturadas foram realizadas em uma conversa informal. Em algumas vezes fizemos a mesma pergunta de formas diferentes para que a criança pudesse ter uma melhor compreensão do que estava sendo perguntado. As entrevistas aconteceram na casa dos alunos e também dentro da escola em um espaço reservado e em dias e horários diferentes um do

outro, pois observei que em casa as crianças¹⁰ tinham mais dificuldades para falar na presença da família e expor suas ideias.

Paulinho, nasceu no Gama-DF, é o filho mais novo do total de nove filhos, sendo três meninos e seis meninas. Dos oito irmãos de Paulinho, as seis irmãs terminaram o Ensino Médio e já se casaram. Paulinho e os dois irmãos ainda são menores de idade, moram com os pais e estudam na mesma escola. A criança estuda na escola pesquisada desde 2018. Em conversa com Paulinho ele disse que copia tudo do quadro é o primeiro a terminar, porém relata o que acha mais difícil na hora de ler:

A palavrinha que está no meio é o mais difícil, ela tipo me intala, aí eu pulo ela e leio a outra. Tipo se no meio tiver uma letra sozinha assim no meio, aí eu não consigo, por exemplo: pasta, tem um “r” no meio, aí é onde eu intalo. Para copiar do quadro é fácil como uma uva.
(PAULINHO)

João é o filho mais velho do total de dois filhos. É Natural de Brasília-DF, estuda na escola pesquisada desde 2018, fez o primeiro ano do Ensino Fundamental em Santa Maria-DF, logo depois, por motivo de mudança de cidade, mudou também de escola. João passa a semana na casa da avó e final de semana com os pais, pois a casa fica cerca de 10 km de distância da escola e com a avó fica mais cômodo, pois mora mais ou menos 200 metros da escola. Durante as entrevistas com João ele se apresentou tímido, mesmo depois do primeiro encontros em sua casa. Pedimos para que nos falasse o que acha mais difícil na alfabetização, para aprender a ler.

Eles não me dão dever de casa, só na outra escola que mandava, acho ruim não ter dever de casa, eu queria para ajudar mais aprender a ler. Acho mais difícil escrever, não consigo copiar do quadro, fazer as letrinhas, só consigo ajuntar algumas letras para ler.
(JOÃO)

Kalebe nasceu em Brasília-DF é o filho do meio entre três filhos. A mãe é separada do pai das crianças e tem outro companheiro que ajuda a cuidar das crianças. A irmã mais nova tem deficiência física e faz acompanhamento no Hospital Sarah, tem 6 anos e está fora da escola, pois a mãe disse que a escola não aceitou a filha por não ter acessibilidade e nem monitor para a criança. A outra irmã que é a mais velha entre os três tem 10 anos e está

¹⁰ Paulinho e João estudam na escola que fica próxima ao centro da cidade.

Kalebe e Pedro estudam na escola no bairro periférico.

fazendo o quarto ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, ela quem fica responsável em ajudar o irmão nos deveres escolares. A criança mudou de escola duas vezes no primeiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, no segundo ano, quando foi para escola que estuda atualmente, houve várias mudanças de professor durante o período e em 2019 já passaram três professores pela turma e a professora definitiva só chegou em Abril. Em conversa com o sujeito da pesquisa ele se apresenta bem comunicativo e muito prestativo. Ao indagar onde seria a sua maior dificuldade em ler, a criança foi enfática:

Matemática eu gosto, porque já consigo fazer contas e já fiz muito dever e português acho difícil porque tem que ler, e acho difícil aprender e ajuntar as letras, só conheço algumas letras, não sei todas. Nunca consigo terminar os deveres do quadro.
(KALEBE)

Pedro, nove anos, é o filho do meio entre três. Natural de Gama-DF estuda na escola pesquisada desde 2018. Tem dois irmãos, um de três anos que está na Educação Infantil no município e a irmã com dez anos que está no quarto ano e estuda na mesma escola. Como no caso anterior, a turma de Pedro teve muitas mudanças de professores no período de alfabetização e esse ano já estão com a quarta professora. Nas entrevistas ele se apresentava tímido. Ao ser questionado sobre o que mais tem dificuldade em aprender a ler, ele disse

Português eu odeio, eu não gosto de português. Porque não sei ler e escrever, então é difícil. Não consigo perguntar à professora quando não sei, não consigo fazer o dever e a professora não ajudava. Gosto de matemática, principalmente as contas de mais, de menos estou aprendendo, só acho difícil conta de vezes.
(PEDRO)

A resposta dos quatro alunos à primeira questão levantada, aponta para uma semelhança das dificuldades que eles enfrentam no que se refere ao aprendizado da leitura e escrita, principalmente com a técnica da escrita. Todos relatam problemas em “ajuntar as letras”, e mesmo reconhecer todas as letras. Caso de Paulinho que, ao exemplificar a palavra **pasta**, revela se confundir por ter um **r**, no meio da palavra, mostrando a confusão em reconhecer as letras, e sua relação grafofônica, já que o som do **r**, pós vocálico é bem diferente do som do **s**, pós-vocálico. É importante salientar que todos os alunos estão cursando o terceiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, série em que, conforme as

orientações do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC¹¹ espera-se que a técnica da escrita já esteja mais alicerçada no conhecimento das crianças. Outra questão que deve ser salientada, é que nas respostas das crianças não aparece mencionada a dificuldade de compreensão do que é lido ou escrito, o que nos leva a inferir que os esforços dos alunos em apreender o traçado das letras e sua junção na formação das palavras acaba não deixando espaço para que se preocupem com o significado da escrita ou da leitura. Além disso as falas apontam para um método de ensino de leitura e escrita que tem como unidade principal palavras soltas, o que, para Cagliari (1999, p.88) revela “uma visão muito reducionista da linguagem humana” e faz com que os alunos enfrentem dificuldades para lidar com a linguagem escrita tanto na escola como fora dela.

Percebemos ainda na fala de algumas crianças a vontade em aprender mais, como no caso de João que ao mencionar o desejo por atividades escolares para serem feitas em casa, demonstra a insatisfação com o ensino que está sendo lhe oferecido, o qual não considera suficiente para seu aprendizado.

As respostas evidenciam ainda para uma falta de sintonia da escola com a motivação dessas crianças, como nas falas de Pedro que menciona o ódio pelo português por não conseguir ler.

No que se refere à questão sobre a existência de livros e material escrito nas famílias, iniciamos explicando alguns tipos de livros que existem, como os de historinhas infantis, poemas, bíblias, livros escolares, gibis entre outros. Sobre isso, os alunos disseram:

Tem vários livros, desde o primeiro ano que ajunto livros. Tem um que é muito grande, tem muita leitura, consigo ler aqueles fininhos, tipo “O Sapo que engoliu a lua”. Uso mais os livros da escola, pra fazer as atividades, os outros ficam no quarto lá em cima.
(PAULINHO)

Tenho dois livros de historinhas e também os livros da escola. Minha mãe às vezes (quando tem tempo) lê as historinhas pra mim e meu irmão. Os livros da escola só uso aqui na escola mesmo.
(JOÃO)

¹¹ PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumidos pelo Governo Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (Terceiro) ano do Ensino Fundamental.
<http://www.fnde.gov.br/index.php/component/k2/item/6433-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-da-idade-certa-%E2%80%93-pnaic>

Tem livros, mas são da minha irmã. São livros de historinhas e de poema. Os meus ficam na escola, só posso trazer quando tem dever de casa. Quando minha irmã não está em casa, tento ler os livros de historinhas e de poema dela. Mas quando ela está em casa, ela que lê pra gente. Gosto de ver minha irmã fazendo atividade nos livros, e fico procurando a palavra bola, bala. Gosto de ficar passando as páginas e gosto de palavras com a letra “b”.

(KALEBE)

Só tem os livros da escola, os outros jogamos tudo no lixo, porque choveu e molhou e não ficaram bons. A minha irmã ganha livros da madrinha dela, mas ninguém pode pegar, ela não deixa, fica escondido no quarto dela, então só uso os da escola quando tem dever de casa.

(PEDRO)

As respostas de três alunos às questões levantadas, vêm nos mostrar que há eventos de letramento que envolvem leitura em casa com as famílias, esporadicamente. Relatam que têm algum tipo de livro em casa e um entre esses três declara gostar de manusear os livros da irmã, de passar páginas para procurar as palavras que ele gosta principalmente palavras com a letra “b”. Ao dar esse exemplo Kalebe nos mostra a influência das atividades da escola na sua prática de leitura. Ou seja, ler para procurar uma determinada letra e não para buscar informações ou outra função que a leitura possa ter. Mesmo assim, o aluno demonstra sua vontade de ler, mesmo que sejam as atividades escolares da irmã.

As respostas evidenciam ainda a separação entre os livros da escola que ficam na escola e são usados principalmente para fazer atividades escolares. É o caso de Kalebe e Pedro que deixam claro que os livros da escola só vão para casa quando há atividades escolares. Nesse sentido, percebemos que a realidade dos quatro sujeitos da pesquisa, no que se refere às práticas de letramento, se assemelham à comunidade de Trackton pesquisada por Heath apud Matêncio (1994) e Kleiman (1995) vez que as crianças têm pouco acesso a material impresso, e não têm o hábito de falar sobre o que leram e os pais entendem as tarefas escolares separadas da sua realidade. Tal realidade acaba sendo desvalorizada pela escola vez que, na prática escolar prevalece o modelo autônomo de letramento, o que representa uma ruptura no sentido da escrita para crianças que não pertencem a grupos escolarizados. Sobre situações como essa, Soares (2010, p.12) enfatiza que: “As desigualdades sociais é que seriam responsáveis pelas diferenças de rendimentos dos alunos na escola”.

Com o objetivo de perceber as práticas de letramentos com as quais as crianças convivem fora da escola, questionamos o que as crianças fazem quando estão em casa, se participam de grupos religiosos e que atividades fazem fora do contexto escolar.

Vou com meu pai trabalhar no final de semana, ele é caminhoneiro e vou aprendendo o trabalho dele, quando não vou com meu pai gosto de dar voltas de bicicleta no bairro porque não gosto de jogar bola. Aprendo também jogando no celular e no computador, porque tem que ler para jogar.
(PAULINHO).

Aprendo a cantar na igreja e também participo da escola dominical, lá aprendemos histórias bíblicas e aprendemos a cantar. Aos sábados vou pra piscina e para escolinha de futebol no campinho. Gosto muito de jogar no celular, principalmente robôx.
(JOÃO)

Aprendo brincadeiras na rua como pega-pega, pique alto e futebol. Também vou à igreja com minha irmã, lá ouvimos o culto no início, depois vamos pra salinha das crianças, pra pintar, ler e aprender historinhas bíblicas e gosto também de jogar no celular da minha mãe.
(KALEBE)

Não participo de nenhum grupo e nem vou à igreja porque fica longe. Lá no quintal, brinco com meus irmãos e também criamos porcos e galinhas. Lá cuido das galinhas para o Saruê não comer, e ajudo meu pai a cuidar dos porcos, quando vai matar o porco ele dá banho antes, depois de morto molha com água quente e vai tirando os pêlos com a faca. Sei matar cobra e também conheço as aranhas, tem a peluda que é venenosa e tem pequena que é venenosa também.
(PEDRO)

Percebemos que três crianças gostam de jogar no celular e uma até diz que aprende jogando porque tem leitura nos jogos que é o caso do Paulinho. Duas crianças afirmam participar de grupo religioso e que lá aprendem com leituras bíblicas e cânticos. As respostas revelam que as práticas de letramentos fora da escola são bem diferentes dos letramentos escolares, da mesma forma que observado nos estudos de Matêncio (1994, p.46). Desta forma o que se revela é:

Se a atribuição de funções à palavra escrita se diferencia na escola e fora dela, mesmo em se tratando de interações ocorridas também em outras instituições, como a igreja, por exemplo, é de se esperar que as expectativas de aprendizes que vêm de comunidades distintas, bem como os resultados de seu processo de escolarização, sejam grandemente diferenciados.

Paulinho, João e Kalebe relatam os letramentos fora da escola bem diferente dos apresentados dentro da escola. Pedro vem nos mostrar uma realidade ainda mais diferente dos colegas. Ele tem contato e aprendizado com bichos de diferentes espécies, brinca no quintal da casa com os irmãos, ajuda os pais em casa e declara não participar de nenhum tipo de grupo e nem religião. As palavras de Pedro mostram uma realidade permeada por aprendizados da cultura oral do campo, como é o caso da criação de animais domésticos.

Cultura esta que não é valorizada pelo saber escolar. Há um distanciamento da vida cotidiana de Pedro do letramento que realiza no espaço escolar. “É possível deduzir que as atividades escolares nem sempre são apropriadas por essa criança na perspectiva de ter compatibilidade com o letramento que vivencia diariamente, podendo haver um distanciamento do letramento que vivencia no espaço escolar” (ROSA, 2014, p.198).

Na residência de Pedro, podemos observar que não há computador, apenas um celular com poucos recursos de uso de redes sociais e similares, usados pelos pais. Não encontramos materiais impressos como jornais, revistas, livros, manuais, receitas, calendários, rótulos entre outros. Os únicos materiais impressos encontrados foram às capas dos DVDs de filmes e desenhos. Pedro relata que na casa não há livros e materiais escritos, devido uma chuva que molhou tudo levando a família a jogar todo o material no lixo. Pedro tem um baixo rendimento escolar. Tal fato é observado também por Soares (2010), ao problematizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, afirma que as desigualdades sociais influenciam no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Paulinho, João e Kalebe revelam jogar em celular e computadores, letramentos que não têm dentro da escola. Tais práticas são discutidas por Rojo (2009), que aponta para o fato de que muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm ampla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais.

Um exemplo é o internetês [...] usado intensamente pelos jovens fora da escola e, nela ignorado ou execrado como degradação da língua. Da mesma maneira as redes sociais e informais que sustentam essas práticas letradas (por exemplo, as redes e comunidades virtuais de que jovens de todas as classes sociais participam) permanecem esquecidas e apagadas nas escolas, quando não tem seu acesso proibido. (ROJO, 2009, p.106).

Oliveira (2011, p.17) em sua dissertação, afirma: “Mesmo as crianças oriundas de classes mais populares estão imersas num mundo onde o convívio com a leitura e a escrita se dá de maneira frequente e por vezes inusitada”. Ao analisarmos os relatos das crianças nas entrevistas, percebemos as preferências e prazer pelas brincadeiras, seja com outras crianças ou mesmo no celular, no caso de João e Kalebe, até o prazer em ouvir histórias bíblicas. Já o ato de estudar é visto como obrigação. Tais fatos se relacionam ao que Rosa¹² (2014, p.198) cita em sua pesquisa:

¹² Dissertação: “A Construção dos sentidos do processo de letramento: pluralidade vivenciada no ensino fundamental público” – UFG – Catalão/go. (Rosa, 2014)

O caráter de dever/obrigação revela que as atividades realizadas pelos alunos têm um fim em si mesmas, por distanciarem no que vivenciam nas práticas sociais que envolvem o letramento. Isso implica na necessidade, por parte da escola, de criar situações que possibilitem a participação mais efetiva dos alunos nas práticas letradas.

Rosa (2014, p.199), do mesmo modo que a presente pesquisa, enfatiza que nem sempre as atividades escolares têm compatibilidade com o letramento vivenciado pelas crianças no cotidiano, podendo acontecer de ter um distanciamento do letramento que é realizado no espaço escolar. “Essa realidade pode vir a desencadear uma pedagogização do letramento, que geralmente não leva às práticas de letramentos adquiridas e que possam ser usadas em contextos culturais fora da escola”.

Com o objetivo de entender como as crianças percebem a escola, perguntamos se gostam de vir à escola, o que mais gostam na escola e o que acham que deveria mudar na escola. Os sujeitos da pesquisa relatam como veem a escola e o que, na opinião deles, deveria melhorar para facilitar a aprendizagem.

Gosto da escola, é legal. Mas está precisando de uma reforma, pintar, arrumar as janelas e as portas. Colocar vidro nas portas e também fazer salas maiores para não ficarmos entalados. As mesas ficam juntas de dois em dois e fica sem espaço pra passar, é muito cheia de alunos. Faltam também brinquedos, uma quadra e sala de computadores. O que mais gosto é do meu professor, que me ajuda muito.
(PAULINHO)

Não gosto muito dessa escola, falta muitas coisas como, por exemplo, os brinquedos. A sala de aula é muito pequena e apertada e tenho muita dificuldade pra fazer as atividades e copiar do quadro.
(JOÃO)

Às vezes gosto de ir à escola, mas na maioria das vezes não gosto, porque tenho dificuldade pra copiar, a turma tem muitos alunos e a sala é pequena, as mesas ficam tudo grudadas e os colegas bagunçam e atrapalha, acho que deveria aumentar o tamanho da sala e as mesas ficarem mais separadas e acho também que faltam brinquedos na escola, o que mais gosto é estudar com o monitor.
(KALEBE)

Eu gosto de vim pra escola e o que mais gosto é de ter aulas com o monitor, porque ele ajuda muito nos deveres difíceis. Mas na minha turma os alunos são atentos e atrapalha a gente aprender, a sala tinha que ser maior. Precisa construir salas maiores, quadra pra gente brincar e ter mais matérias como lápis de cor, tinta e livros também.
(PEDRO)

A valorização do ambiente escolar aparece na fala das quatro crianças pesquisadas, quando reclamam das salas pequenas e falta de investimento no espaço escolar. Percebemos

nas falas, que sentem dificuldades até de copiar do quadro devido ao grande número de alunos em um ambiente pequeno. Costa¹³ (2015, p.24) afirma que “No contexto da escola, o espaço é parte substancial do currículo, da sistematização estrutural e sequencial do trabalho pedagógico.” Ainda nesse sentido este autor enfatiza que a escola deveria instruir as crianças nas formas adequadas concebendo espaços para as rotinas que propõe, o que na prática não acontece.

O espaço é uma das dimensões mais negligenciadas na maioria das escolas em nosso país, especialmente por parte das secretarias de educação, tendo em vista a quase exclusiva preocupação com o alto custo de construção e manutenção de edificações, geralmente por ignorarem ou minimizarem sua relevância para a prática pedagógica. (COSTA, 2015, p.24)

Nesse sentido Ribeiro (2004, p.105) nos mostra que o espaço escolar pode afetar a vida dos sujeitos gerando inclusões e exclusões e enfatiza que “a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica, sendo assim, ele pode constituir um espaço de possibilidade, ou de limites; tanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem estar docente e discente.”

Em relação ao que mais gostam na escola, dois alunos responderam que gostam de ter aulas com o monitor da escola e um revela gostar mesmo é do professor da turma que é o caso de Paulinho. Ao questionar o que poderia mudar na escola, três crianças acham que faltam brinquedos e um aluno acha que deveria ter também uma quadra para brincar. Percebe-se na fala dos quatro a falta de brincadeiras, atividades lúdicas e até de materiais didáticos no espaço escolar.

Como é o caso de Pedro que reclama da falta de lápis de cor e tinta. Dois alunos relatam mesmo assim gostarem da escola, apesar das críticas apontadas, principalmente relacionadas ao espaço físico, considerado apertado e pouco cuidado: falta pintura nas paredes, vidros nas janelas etc. Relacionando as falas das crianças sobre a falta de brincadeiras e espaço pra brincar com os estudos de Wenez e Stigger (2006, p.74), percebemos a necessidade desse momento na escola “o recreio tem sua própria rotina que estabelece o que as crianças fazem e não fazem, do que brincam, com quem e em que espaços.”

Dois revelam não gostar da escola, é o caso de João e Kalebe. No caso desses dois alunos é interessante salientar que os motivos apontados para isso é a dificuldade que têm em

¹³ Dissertação: “O espaço em escolas públicas municipais de Florianópolis e sua implicação nas escolhas curriculares de professores de Educação Física” – UFSC – Santa Catarina (Costa, 2015)

realizar atividades escolares e copiar do quadro. Tal fato evidencia como a falta do aprendizado desmotiva o aluno, mostrando, como na pesquisa de Terzi (2002), que a possibilidade de insucesso, deixa o aluno desmotivado e inseguro, o que se revela na sua insatisfação com a escola.

A realização dessa pesquisa envolveu quatro famílias que estão inseridas nas escolas pesquisadas. No próximo item estaremos discutindo as práticas de letramento das famílias.

3.2. Práticas de letramento das famílias dos alunos sujeitos da pesquisa

Com o objetivo de perceber as práticas de letramento dos alunos do terceiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental I que são enviados para o SOE com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita, buscamos, além da conversa com os alunos, realizar entrevistas com as famílias a fim de problematizar o contexto cultural desses alunos no que se refere à escolarização dos pais, práticas de leitura e escrita que têm fora da escola, na família e nos grupos sociais que se inserem.

Conforme já citado, a realização dessa pesquisa envolveu 4 famílias, listadas no quadro 4, que fazem parte da comunidade escolar. No encontro inicial, explicamos o objetivo da pesquisa, lemos as autorizações do TCLS explicando cada item, e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Quadro 4 – Famílias que participaram da pesquisa

Localização da escola	Família	Alunos	Data das entrevistas com as famílias
Centro	1	Paulinho	27/05/2019
Centro	2	João	11/05/2019
Periférica	3	Kalebe	16/05/2019
Periférica	4	Pedro	09/05/2019

(Fonte: Pesquisadora, 2019)

A primeira família foi visitada antes do almoço em um domingo. Chegamos no horário combinado e fomos recebidos e recepcionados pelo pai de Paulinho. No momento da interação, estavam todos reunidos, os pais, os nove filhos, noras, genros e netos. Todos ficaram à vontade para participação na pesquisa.

Nesse primeiro encontro lemos juntos as autorizações e os pais concordaram em participar da pesquisa, achando importante contribuir para a educação, inclusive a criança consentiu em participar. Aproveitamos a visita para observar a casa, se contava com computador, televisão, livros diversos, quais os tipos de materiais impressos que havia na casa como por exemplo calendários, receitas, quadros com escritas nas paredes entre outros. Nessa casa tivemos 4 encontros, vez que nessa residência, os pais trabalham fora e as folgas são em dias diferentes e os dois queriam participar da pesquisa. Como no primeiro dia não foi possível fazer entrevistas, marcamos um dia com a mãe, outro com o pai e o último com o aluno Paulinho para uma conversa informal.

Na Segunda família, fizemos a primeira visita em um sábado à noite. Chegamos no horário combinado, discutimos a TCLE e a TALE e procuramos tirar todas as dúvidas sobre a investigação. A mãe, o padrasto e a criança consentiram em participar, ressaltando a importância de estarem contribuindo para a pesquisa. O segundo encontro para as entrevistas foi em um dia da semana a noite, horário que os pais nos receberam. Com a criança foi feita a entrevista na escola.

Com a terceira família, também tivemos 2 encontros. Um para conversa informal e outro para as entrevistas. As visitas foram nos horários da tarde. Nos dois encontros fomos recebidos pelas crianças e logo depois pela mãe. O padrasto não estava em casa, pois se encontrava trabalhando. A mãe e a criança consentiram em participar e ficaram muito agradecidos por poder contribuir com a pesquisa. Com a criança foi feita a entrevista na escola e em casa para obter mais detalhes nas análises, vez que em casa, as crianças se mostram mais tímidas.

Com a quarta família tivemos 3 encontros, dois no decorrer da semana e um no final de semana. Os 3 encontros na casa foram necessários para, no primeiro conversar sobre a pesquisa e as outras 2 visitas para entrevistar os pais em dias diferentes, pois no segundo encontro o pai não estava em casa. Os pais e a criança aceitaram participar da pesquisa. Vale salientar que com a criança foi necessário fazer as entrevistas em casa e na escola, pois perto dos pais a criança não respondia às perguntas.

Com o objetivo de compreendermos a escolarização e suas experiências de letramento em seus contextos sócio cultural, perguntamos o nível de escolarização e a profissão dos pais. Na análise das respostas, optamos por colocar as falas como sendo da família, vez que, mesmo sendo um dos pais que respondeu, o outro estava junto e concordou.

Sou diarista e meu esposo caminhoneiro. Nunca estudei, não aprendi a ler e escrever, hoje tento desenvolver a leitura, porque meus filhos me ajudam. Eu morava na roça, então era muito difícil pra ir até a escola. Meu esposo estudou até 8ª série. Então ele tem mais facilidade para acompanhar os meninos na escola. (FAMÍLIA 1)

Sou auxiliar de serviços gerais e estou estudando pedagogia para séries iniciais. Meu esposo está desempregado, só fazendo bico, mas a profissão dele é auxiliar de produção. Não quis terminar o Ensino Médio. (FAMÍLIA 2)

No momento sou faxineira, essa função é chamada também de diarista. Terminei o Ensino Médio e estava fazendo o curso técnico em radiologia e ainda não tenho essa profissão porque comecei a construir e o financeiro apertou, tive que trancar. Meu esposo é pedreiro, terminou o Ensino Médio e parou por aí mesmo. (FAMÍLIA 3)

Sou pedreiro e pintor, faço de tudo um pouco. Minha esposa é manicure, está parada para cuidar das crianças. Eu estudei até a sexta série e desisti para trabalhar e minha esposa cursou até a sétima série e desistiu porque estava achando muito difícil. (FAMÍLIA 4)

A escolaridade dos pais das crianças vai até no máximo o ensino médio, caso de duas mães e um pai. Nenhum deles possui escolarização em nível de graduação no ensino superior e uma das mães declara não saber ler e nem escrever. Tais informações evidenciam a baixa escolaridade da maioria dos pais, fato que segundo os estudos, acaba comprometendo no próprio rendimento das crianças. É o que afirma Rojo (2009), se a criança tem pais que cursaram apenas a primeira metade do ensino fundamental, ela tem grandes chances de ser reprovada ou mesmo ser excluída da escola. Além disso, as profissões de todos eles apontam para pais e mães, que realizam trabalhos mais braçal, sem qualificação profissional, o que redundando em uma mão de obra, na maioria das vezes, barata. Tais trabalhos estão relacionados ao que se considera sub-emprego. Essas funções exercidas pelos pais nos remetem à comunidade de Trackton, composta por operários brancos e negros com baixa escolarização observada por Heath citada por Matencio (1994). Trata-se de um contexto em que não há muitas exigências no que se refere à leitura e à escrita e onde as famílias têm baixo nível de escolarização. Assim, entendemos como Terzi (2002, p.147) que o rendimento escolar dos sujeitos pesquisados está relacionado as suas próprias histórias de letramento vivenciadas no contexto familiar. Ou seja as crianças veem a escrita como algo próprio da escola e não relacionado ao seu cotidiano.

... a criança constrói, nas primeiras séries, um conceito de texto e leitura baseado nas práticas escolares: o texto é visto como um conjunto de palavras e sentenças cujo significado não interessa e a leitura, conseqüentemente, é tida apenas como decodificação. (TERZI, 2002, p.148)

Com o objetivo de perceber as práticas de letramento na vivência das famílias, perguntamos aos pais e familiares se em casa tem livros, gibis, manuais, jornais impresso, calendários, folhetos de promoções, lista de compras, cartas, revistas, bíblias ou se escrevem lista de compras, receitas que fazem parte de uma rotina familiar.

Tem os livros que eles ganham na escola e não escrevo receita, pois não sei escrever, vai tudo de cabeça mesmo, também não faço lista de compras, mas costumo ver os preços nos folhetos de mercados sim.
(FAMÍLIA 1)

Sim temos poucos, mas temos: Bíblia, livros de histórias infantis, historinhas da bíblia, pois leio historinhas para as crianças quando elas vão dormir e eles gostam de ouvir. Revista tinha, mais joguei fora. Não temos costume de ler manuais, livros literários e nem gibis.
(FAMÍLIA 2)

Tenho alguns livros sim que são bíblias, dicionários, enciclopédias, histórias e livros de auto-ajuda. Gosto muito de ler livros de auto-ajuda, tem também livros com histórias bíblicas que as crianças ganham na igreja.
(FAMÍLIA 3)

Sim, só tem livros quando vem da escola para fazer as atividades de casa. Até tinha uns livros que minha menina ganhou da madrinha dela, mas molhou na chuva e tivemos que jogar tudo no lixo.
(FAMÍLIA 4)

Ao analisar os dizeres das famílias percebemos que duas famílias revelam ter em casa apenas livros escolares caso da família 1 e da 4. As família 2 e 3 afirmam ter, além dos escolares, livros de histórias, bíblias e dicionários. As respostas revelam diferenças nos materiais escritos encontrados no ambiente familiar. No caso das família 1 e 4, o único material escrito presente na residência são os livros oriundos da escola. Na família 4, como relatados pelos pais, os livros que havia em casa, sem ser os escolares, pegaram chuva e foram para o lixo, as crianças só têm acesso a livros e materiais escolares quando a escola manda atividade de casa. Caso contrário a família não tem acesso a material impresso a não ser as capas dos DVDs e CDs. Para entender o fato dos livros terem sido expostos à chuva é relevante descrever a casa da família (figura 1 e 2). É uma moradia modesta, não tem armários na cozinha, nos quartos e nem na sala, o que dificultaria guardar os livros.

Percebemos pela própria estrutura da residência da família, que é construída uma parte de tijolos e outra com aglomerados de madeira e outros materiais reciclados, que a família passa por grandes dificuldades financeiras.

Figura 1 - Parte interna da sala da família 4



(Fonte: Pesquisadora, 2019)

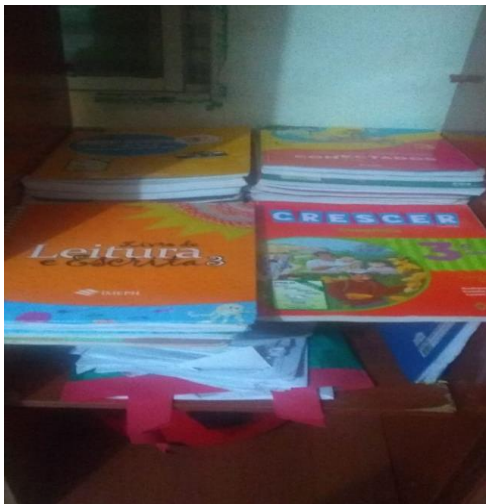
Figura 2 - Parte interna do quarto da família 4



(Fonte: Pesquisadora, 2019)

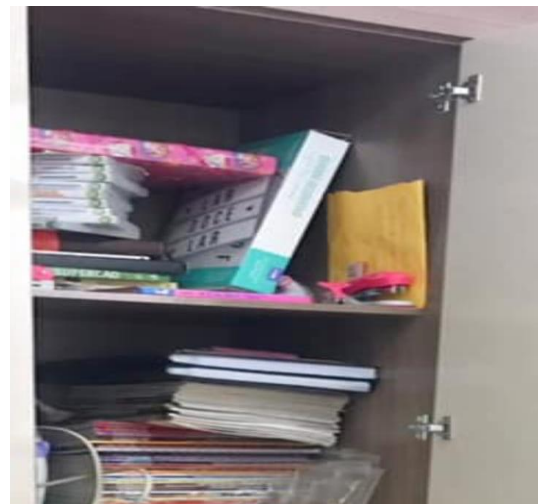
Observamos que na família 1, diferente do informado pelos pais, há livros além dos escolares, como enciclopédia, dicionários, bíblia, historinhas em quadrinhos e até livros infantis (Figura 03, 04, 05 e 06). Entretanto estes estavam em uma prateleira alta, fora do alcance das crianças. Além disso, o não reconhecimento dos pais sobre a existência desses materiais revela que eles não são manuseados e lidos pela família.

Figura 3 - Livros da família 1



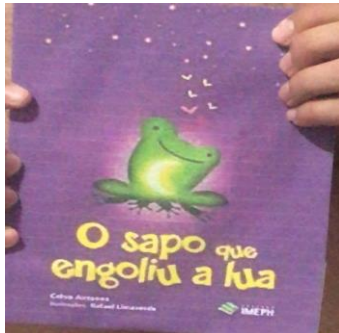
(Fonte: Pesquisadora, 2019)

Figura 4 - Prateleira com livros da família 1



(Fonte: Pesquisadora, 2019)

Figura 5 - Livro preferido de Paulinho



(Fonte: Pesquisadora, 2019)

Figura 6 - Livro literário escolar



(Fonte: Pesquisadora, 2019)

Na família 2 observamos que, como foi relatado na entrevistas, havia livros além dos escolares (figura 07 e 08), o que nos chamou atenção foi como a família dispõe os livros, brinquedos e até um computador para as crianças (figura 09). Há livros na prateleira do rack da sala para chamar atenção e facilitar o desejo pelos livros. No quarto das crianças tem brinquedos, livros e jogos pedagógicos, para o manuseio livre. O que chamou a atenção no caso dessa família foi a valorização dos livros e o modo como são dispostos na casa, de forma a chamar a atenção das crianças.

Figura 7 - Livros da família 2



(Fonte: Pesquisadora, 2019)

Figura 8 - Livros para o manuseio livre da família 2



(Fonte: Pesquisadora, 2019)

Figura 9 - Computador para uso das crianças da família 2



(Fonte: Pesquisadora, 2019)

Em observação na família 3, percebemos que os livros relatados nas entrevistas além dos escolares (figura 10 e 11) não estavam visíveis na casa para ser fotografados. A mãe disse que estavam na casa da avó que mora ao lado.

Figura 10 - Prateleiras de livros da família 3



(Fonte: Pesquisadora, 2019)

Figura 11 - Livros escolares da família 3



(Fonte: Pesquisadora, 2019)

Observamos, nos relatos das famílias 1 e 4, que os materiais de leitura e escrita que tem em casa, são de maioria próprios de contextos escolares, isso se relaciona ao que diz Rojo sobre os livros escolares:

As obras didáticas e literárias distribuídas gratuitamente pelo governo federal (FNDE) puderam não somente constituir pequenos acervos na casa de pessoas que, de outra maneira, não poderiam possuir livros, como também acervos que dão acesso justamente à leitura de textos da cultura letrada valorizada. (ROJO, 2009, p.51)

As famílias 2 e 3 declararam ter em casa livros religiosos como bíblias, livros de auto-ajuda e livros de historinhas bíblicas. Em relação aos livros religiosos, Rojo (2009) enfatiza que essa agência de letramento tem função diferente da esfera da educação pública, “Além disso, o fato de as pessoas declararem possuir livros didáticos, mas lerem a Bíblia e livros religiosos mostra que a esfera religiosa, em termos de letramentos, ganha “de goleada” da esfera educacional. (ROJO, 2009, p.51).

Ao serem questionados se tiram um tempo para ajudarem as crianças em atividades escolares, as famílias responderam:

Sim, o pai deles que ajuda nas atividades da escola, pois é mais inteligente e mais desarmado. Mas sempre que posso tento ajudá-los, aí as palavrinhas que eu não dou conta, minha filha que mora no quintal vem me ajudar ou deixo pra o pai ajudar, quando chegar do trabalho.
(FAMÍLIA-1)

Sim, ajudo mais nos finais de semana, porque trabalho o dia todo e vou pra faculdade à noite. Quando vem dever de casa quem ajuda na semana é o pai.
(FAMÍLIA-2)

Sempre que dá, tiro um tempo para ajudar ele. Só eu mesmo pra ajudar nas atividades escolares, meu esposo trabalha o dia inteiro, chega quer descansar.
(FAMÍLIA-3)

Sim de vez em quando tiro um tempo para ajudar nas tarefas de casa, eu ajudo mais que o pai, o pai bebe aí fica difícil ajudar.
(FAMÍLIA-4)

Percebemos nos dizeres das famílias que há maior participação das mães nas atividades escolares, pois as quatro mães ajudam os filhos nas atividades e dos quatro pais, apenas dois participam das atividades escolares, que é o caso das famílias 1 e 2. Observamos nas quatro famílias uma disposição em ajudar os filhos nas tarefas escolares, porém enfrentam dificuldade para realização dessa tarefa, pois além da família-1 que a mãe declara não ser alfabetizada os outros são pais trabalhadores e que demonstram pouco tempo, além da baixa escolarização que acaba influenciando nas dificuldades para ajudar os filhos. Essa dificuldade que os pais enfrentam para ajudar os filhos nas tarefas escolares é discutida por Oliveira. Para ela, “os baixos níveis de escolaridade e renda dos pais os desestimulam a participar da vida escolar de seus filhos e em aceitar a participar na realização de deveres escolares” (OLIVEIRA, 2011, p.76)

Entretanto a autora enfatiza que:

De qualquer maneira, a lição e/ou dever de casa faz parte das relações existentes entre a escola e família independente das relações a ela atribuídas, e, portanto, acaba por se constituir como um dos muitos tipos de eventos de letramentos protagonizados pela família. (OLIVEIRA, 2011, p.76)

Em observação na residência da família 4 (figuras 12 e 13) nota-se que não há lugar apropriado para a mãe ajudar as crianças nas tarefas escolares. Na moradia, não há mesa, cadeiras, sofá, armários, banquetas e nem um lugar que possa acomodar a criança para realização de tarefas escolares. O único lugar para sentar-se na casa é um pedaço de madeira de uma árvore que foi cortada e colocaram no quintal para servir de assento. Percebi também a falta de lápis, caneta, borracha entre outros tipos de materiais escolares que são usados para a escrita. Ao voltar às falas do menino Pedro nas entrevistas, percebemos a reclamação do aluno sobre a falta de materiais escolares como lápis de cor, tinta, lápis entre outros. Carvalho (2005) nos mostra que falas como as de Pedro, estão atreladas aos fatores extra-escolares que são sociais e esses fatores estão associados à pobreza das famílias, o que se reflete no insucesso escolar. Segundo ela são fatores que contribuem para o insucesso escolar da criança das camadas populares:

Ingresso tardio na escola, frequência irregular devido a doenças ou a condições de trabalho dos pais ou das crianças, falta de recursos para comprar material didático, ausência de livros e jornais no lar, pais analfabetos, pouca ou nenhuma cooperação entre a escola e as famílias. (CARVALHO, 2005, p.15)

Relacionando ao que fala Carvalho (2005), os fatores que percebemos nas famílias é a baixa escolarização dos pais para ajudar os filhos nas atividades escolares, falta de tempo por trabalhar em uma rotina dura para o sustento da casa e acabam tendo pouco tempo para a relação entre escola/família e principalmente falta de recursos para comprar materiais didáticos.

Figura 12 - Sala da família 4



(Fonte: Pesquisadora, 2019)

Figura 13 - Cozinha da família 4



(Fonte: Pesquisadora, 2019)

Quando perguntamos onde as famílias percebem a maior dificuldade na aprendizagem de seus filhos, em relação às disciplinas como português, matemática e se sabem pontuar o porquê dessa dificuldade, obtivemos as seguintes respostas.

Percebo que ele tem mais dificuldade em disciplinas que envolvem leituras, ele tem vontade de aprender, mas quando ele vai tentar ler e não consegue começa a querer chorar, ele fala que tem muita vergonha em sala por não conseguir ler. Em matemática até que ele não tem dificuldade. Acho que a dificuldade é porque ele fica nervoso e agitado quando não consegue fazer as atividades, isso que pontuo. (FAMÍLIA 1)

Percebo a maior dificuldade na leitura e escrita. Em matemática ele tem mais facilidade, agora ele desenvolveu uma técnica, eu vou perguntando e ele vai acompanhando e repete o alfabeto todo, aí quando ele acha a letra ele diz: é essa mãe. Acho que essa dificuldade é devido à pressão que ele sofre na escola, aí ele trava. Eu percebo que ele aprende mais quando desenvolve uma técnica através de brincadeiras. (FAMÍLIA 2)

Percebo que ele é mais interessado em matemática, gosta de quebrar a cabeça pra resolver, mas já quando é pra escrever tipo ba, be, bi, bo, bu ele se enrola, se estressa, então eu vejo que Português não é muito ao lado dele, vejo muita dificuldade em leitura e escrita. Eu não sei sinceramente, às vezes eu penso que é a escola, os professores não ensinam, às vezes penso que o problema é nele. Eu pontuo principalmente a professora da turma, porque com a professora do ano anterior ele tinha vontade de aprender, já chegava da escola pedindo pra fazer o dever, pedindo pra eu ler pra ele e com a professora desse ano ele perdeu o interesse. (FAMÍLIA 3)

Percebo a dificuldade para ler e escrever, a gente pede pra ele ler ele fica quieto e começa a chorar, não sabemos pontuar o porquê dessa dificuldade. Mas pode ser preguiça. Eu acho que ele tem muita é preguiça. A gente tenta ajudar ele, mas tem hora que acho que tem muita é preguiça. (FAMÍLIA 4)

As famílias relatam perceber as maiores dificuldades no aprendizado da leitura e escrita, as famílias 1 e 2 afirmam que os filhos choram por não conseguir ler. Três famílias relatam que os filhos têm mais facilidade com matemática.

A família 1 pontua que a maior dificuldade de Paulinho pode estar ligada à agitação ou nervosismo por não conseguir ler. A família 2 pontua que a dificuldade de João pode ser pela pressão que sofre na escola, isso faz com que ele trave. A família 3 pontua a maior dificuldade do aluno Kalebe ao professor da turma que não motiva o aluno a ler e escrever. A família 4 afirma que a maior dificuldade do aluno está atrelada à preguiça. Neste caso ocorre o que é salientado por Kleiman (1995, p.38) que “comum a percepção do problema em temos individuais, contraditórios à realidade social.”

Três famílias atribuem aos próprios filhos as dificuldades apresentadas na escola, alegando nervosismo, pressão sofrida ou preguiça, para explicar o fato dos filhos não apresentarem rendimentos escolar satisfatório. Tal fato é também observado por Terzi (2002) que, em seus estudos, mostra que as causas do fracasso escolar nas comunidades de baixa escolarização são muitos e os pais acreditam sempre nas explicações dadas pelas escolas. “Tomam como causa a incapacidade dos filhos, e expressam com frequência, suas dúvidas quanto ao sucesso das crianças”. Essas dúvidas dos pais acabam sendo internalizadas pelos filhos. Terzi contradizendo o que os pais pensam, afirma:

Ao chegarem à primeira série, as crianças da favela pouco sabem sobre usos e funções da escrita. Sentem-se, então, desestimuladas por não terem claro um objetivo para aprender a ler e a escrever. Além disso, sentem-se inseguras diante da possibilidade de insucesso. (TERZI, 2002, p.57)

A família 3, mostra dúvidas sobre as dificuldades do filho na escola, diz não saber se o problema está no filho ou na professora que não incentiva a aprendizagem. Entretanto, ao falar das dificuldades de Kalebe, a família 3 aponta para as tarefas muito voltadas para a decodificação da escrita “ba-be-bi-bo-bu”, mostrando a dificuldade da criança em compreender essa questão, o que pode estar relacionado à alfabetização dissociada do letramento em uma leitura significativa. Isto vem nos mostrar a influência das concepções de alfabetização nas práticas de leitura dos alunos. O que se percebe no depoimento é uma alfabetização ainda ancorada na técnica da escrita, ou seja, com ênfase na decodificação, sem considerar os usos sociais da leitura e escrita. Esta prática é também evidenciada nas falas da família 2, que aponta como dificuldades o reconhecimento das letras. Ou seja, tais depoimentos mostram uma ruptura entre a alfabetização e o letramento. Ou seja, uma prática que privilegia o ensino da técnica da escrita em detrimento dos usos da língua escrita observados em contextos não escolares. Não há uma leitura para buscar informações ou outra função que ela possa ter. Assim, percebe-se como Kleiman (1995, p.20):

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola.

Analisando a fala das quatro famílias, ao dizerem que os filhos se relacionam melhor com a matemática, relacionamos ao que Carraher e Schliemann (1998) em seus estudos, que

investigaram crianças com dificuldade em leitura e escrita e que resolvem problemas envolvendo a matemática cotidianamente.

Essas crianças cujos pais têm banca na feira e acompanham os pais sem se envolver com as atividades, a partir da observação dos adultos e com base na interação com os clientes, logo passam a assumir responsabilidades pelas transações. Ao contrário do que acontece na escola, no processo de aprendizagem da escrita, não há uma relação desse processo com o significado que a escrita tem para as crianças fora do contexto escolar.

Quando o pai tem uma barraca na feira, por exemplo, alguns dos filhos podem acompanhar o pai, especialmente a partir de uma certa idade. Enquanto os menores parecem apenas “passarem o tempo” desta forma, os maiores, a partir de aproximadamente dez anos, auxiliam nas transações, podendo mesmo assumir a responsabilidade pela venda de parte das frutas e verduras. (CARRAHER E SCHLIEMANN, 1998, p.81)

Como exposto por Carraher e Schliemann (1998) as crianças da presente pesquisa também apontam maior facilidade em resolver problemas de matemática que envolvem as quatro operações, sem usar papel e lápis. As crianças são de famílias de baixo poder aquisitivo e com dificuldades econômicas, por isso é preciso que os pais façam as contas para as despesas do mês envolvendo as crianças, que têm que entender desde cedo a economizar. Isso explica porque o desempenho das crianças é melhor em matemática, já que precisam aprender a lidar com números e contas. Deste modo, como diz Matêncio (1994, p.22) “... por não respeitar a diversidade cultural, o que a escola faz é não apenas reproduzir um modelo cultural dominante, mas reproduzir as próprias desigualdades sociais”.

Dentro deste contexto, o fracasso escolar aparece como um fracasso da escola, fracasso este localizado a) na incapacidade de aferir a real capacidade da criança; b) no desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento e c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe. (CARRAHER E SCHLIEMANN, 1998, p.86)

Nesse sentido o fracasso escolar, não representa o fracasso do aluno, das condições financeiras das famílias ou classe social e sim da própria escola que não valoriza o conhecimento prático da vida diária dessas crianças de classes populares, Tratando-as como se não tivessem nenhum tipo de experiências de vida.

Para buscarmos problematizar um pouco mais as práticas de leitura e escrita das famílias, perguntamos se acham importante saber ler e escrever. Falar o porquê dessa importância.

Vejo muita importância em ler e escrever. Tudo na vida da gente se não souber ler e escrever não consegue nada não. Se hoje estou trabalhando como diarista é porque não estudei. Dificulta em pegar um ônibus, olhar uma mensagem no celular, olhar preço no mercado, tudo é difícil. A gente se sente inferior, porque se eu tivesse estudo, podia dirigir e tirar a carteira de motorista, como tirar carteira se não sei ler? (FAMÍLIA 1)

Com certeza, cem por cento sim, acho essencial. (FAMÍLIA 2)

Com certeza, se eles não souberem ler e escrever vão ser o que na vida? Meu pai e minha mãe não tem estudos, então as crianças, veem as dificuldades que os avós têm, e eu falo pra eles, vocês querem ter a mesma dificuldade de seus avô e está vendo a dificuldade de sua vó, então imponho para eles estudarem mesmo. (FAMÍLIA 3)

Sim, porque hoje tudo tem saber ler e escrever, não faz mais nada se a pessoa que não souber ler. Tem que ler uma placa, tem que ler o ônibus, como que vai sair? Eu acho que está mais difícil arrumar emprego sem estudo. Na época do meu pai ele trabalhava em dois serviços e ele nem lia e nem escrevia, hoje em dia não arruma emprego se não souber ler e escrever. Eu falo direto pra eles estudarem, se eu tivesse estudado não estava passando o que estou passando hoje. Hoje em dia não ganha nada sem estudo, até pra ser faxineira tem que ter estudo. (FAMÍLIA 4)

Compreendemos que as quatro famílias avaliam a leitura e a escrita e os estudos como responsáveis pela obtenção de melhores empregos para os filhos, como uma forma de ascensão social. Duas famílias citam exemplos de seus pais que não eram alfabetizados e tinham empregos e fazem uma comparação com os dias atuais que não basta apenas ler e escrever, nos dizeres das famílias, precisa ter estudo até para trabalhar como faxineira e gari. A mãe da família 1 cita seu próprio exemplo de vida, as dificuldades que passa para pegar um ônibus, ler mensagens no celular, olhar preço de alimentos em supermercado, tirar carteira de motorista. Tais relatos evidenciam a esperança que os pais depositam na escola, ou seja, é a instituição escolar que vai promover um bom futuro para os filhos.

Além disso, a fala dos pais remete aos estudos de Kleiman (1995) que nos mostra a influência que o modelo autônomo de letramento tem em atribuir o fracasso escolar e as responsabilidades aos sujeitos que pertencem ao grande grupo de pobres. A autora cita um exemplo de uma senhora analfabeta do estado da Paraíba, que culpa os pais por não ter enfrentado a escola quando criança em seguida culpa a si mesma por ter desistido da escola

quando adulta, vez que a senhora trabalhava como faxineira de dia e cansada do trabalho dormia nas aulas à noite.

Percebemos que a compreensão dos pais corresponde ao modelo autônomo de letramento discutido por Street (2014), em que a escolarização seria determinante para ampliação da competência individual das crianças e para sua promoção social, como se a escola fosse o único meio para atingir melhores condições de vida. “Presume-se, nesse modelo, que letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independente do contexto.” (STREET, 2014, p.36). Ou seja, mesmo com a baixa escolaridade dos pais e dificuldades financeiras observadas e relatadas, os pais acreditam que a escola pode redimir seus filhos dessa situação. Tal questão é discutida por Goulart (2012, p.126), ao problematizar o papel redentor que é atribuído à escolarização pelas camadas populares.

Segundo ela:

Ainda que entendamos impossível negar a importância de um amplo e reiterado domínio com a escrita em diferentes eventos de letramento, quando a questão implicada são condições de vida mais favoráveis, chama-nos atenção, para as finalidades desta discussão, o que entendemos ser, ainda, o olhar redentor acerca da escolarização, como se, por si só, na assepsia das condições socioeconômicas e políticas, ela facultasse ao homem possibilidades de vida mais favoráveis.

Nesse sentido em que Goulart (2012) discute a escolarização, Kleiman (1995) também enfatiza que a escolarização hoje em dia predomina na sociedade que se reproduz sem grandes alterações, essa é a concepção do modelo autônomo denominado por Street (1984) que determina apenas uma forma de o letramento ser desenvolvido, nesse caso o escolar.

Buscando conhecer as práticas de letramento das famílias, envolvendo o gosto pela escrita e principalmente pela leitura, perguntamos se todos da casa sabem ler e escrever e quem gosta mais de ler na casa.

Não. Só eu e Paulinho que não lê e nem escreve. Os outros filhos e meu esposo graças a Deus todos leem e escrevem. Todos gostam de ler, mas as meninas são as que mais gostam de leitura e de escrever. Uma delas até escreve poesias.
(FAMÍLIA 1)

Não. Só eu e meu esposo. O menor tem dois anos, ainda não está na escola, e o João está na escola, nesse processo da alfabetização ainda. Eu sou a que mais lê aqui em casa, não é nem porque gosto, porque preciso ler, pois estudo. Meu esposo é muito parado pra estudo, não gosta de ler. Só lê mesmo no celular.
(FAMÍLIA 2)

Não. Aqui os dois mais novos não leem ainda, quem lê e escreve sou eu, meu marido e a menina mais velha que tem dez anos. Aqui quem gosta de ler mesmo é eu e a minha filha, a menina ainda ler mais que eu, já fala em fazer faculdade quando crescer, ela ajuda e ler para os irmãos menores, meu esposo não gosta de ler, terminou o Ensino Médio na marra, eu empurrando.

(FAMÍLIA 3)

Não. Aqui em casa só quem sabe ler e escrever sou eu, meu esposo e a menina mais velha de dez anos. A menina já lê e escreve, mas não gosta de ler. Eu mesmo não gosto de ler. Aqui em casa ninguém gosta de ler. Eu leio pra eles, mas não leio pra mim. A madrinha de minha menina ler dez livros em um ano eu não leio isso nunca. Meu marido diz que não gosta de ler porque, toda vez que começa a ler a cabeça dói e sai lágrimas dos olhos.

(FAMÍLIA 4)

As características acima descritas revelam que nas quatro famílias não são todos em casa que sabem ler e escrever. A família-1 declara que todos em casa sabem ler, gostam de leituras. Percebemos nos relatos das outras três famílias, que não existe um estímulo à leitura cotidianamente e só existindo de modo esporádico. Essa situação é ainda mais desfavorável na família-4. Os pais admitem não gostar de ler e deixam claro que na casa, ninguém gosta de ler. Terzi (2002) enfatiza que uma comunidade com baixo grau de letramento e que não valoriza e estimula o letramento dos filhos vai influenciar no desenvolvimento escolar das crianças.

Terzi (2002, p.57) salienta:

Em suma, as condições e características da comunidade fazem com que as crianças tenham um acesso restrito à escrita e a seus usos. Além disso, o fato de a realização das tarefas escolares serem o único envolvimento, que geralmente presenciam com frequência, de membros da família com essa modalidade de linguagem, as leva a uma construção de um conceito de escrita como algo mais próprio da escola e não da vida cotidiana.

Em observação à família-1 podemos perceber a valorização da mãe ao domínio da leitura e da escrita. Ao falar dos filhos que gostam de ler e dar exemplo de uma das filhas que escreve poesias, a mãe demonstra entender o peso que tais práticas têm na sociedade em que vive. Vale ressaltar que essa é a mãe de Paulinho que declara não ter sido alfabetizada. Relacionando a esse fato Soares (2004) nos mostra em seus estudos que o indivíduo pode não saber ler e escrever, mas pode de certa forma ser letrado.

Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe

cartas que outros leem pra ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva [...] [...] Se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2004, p.24)

Mesmo com esses estímulos, o filho Paulinho tem dificuldade na escola no aprendizado da leitura e escrita o que pode estar relacionado ao fato da mãe não saber ler e escrever e em consequência tem dificuldades para ajudar o filho nas tarefas escolares. E mesmo à própria dificuldade da criança em construir sentido para as atividades escolares.

Para compreender como são feitas as leituras em casa em que espaço e tempo, perguntamos aos pais se costumam ler alguma coisa para os filhos e pedimos citar que leituras são essas.

Eu não leio, porque não sei. Mas o pai lê para eles, mais atividades da escola, como matemática e Português. Historinhas essas coisas assim diferente da escola nunca lemos nada pra eles.
(FAMÍLIA 1)

Sim leio. Historinhas infantis para dormir e também alguma dúvida que eles perguntam quando estão brincando no celular.
(FAMÍLIA 2)

Não. Às vezes quando vem no dever de casa das crianças. Mas sinceramente pegar um livrinho e ler para eles eu não leio.
(FAMÍLIA 3)

Sim. Leio os deveres de casa, alguma história que tem no livro da escola. Li o livro “Ondas da leitura” pra eles. Leio mais os livros que vem da escola.
(FAMÍLIA 4).

Podemos compreender nas falas de três famílias a valorização das famílias pelas tarefas escolares, isso acontece quando a escola manda os livros com atividades para serem feitas em casa. Por outro lado, evidencia-se também que as leituras em casa, ficam restritas ao que vem da escola. Apenas uma família afirma ler historinhas para as crianças dormirem, que é o caso da família-2. Tais evidências nos mostram que as práticas de leituras das famílias 1, 3 e 4 estão, em sua maioria, restritas ao ambiente escolar como bem diz Terzi (2002, p.54) em sua pesquisa:

As fontes de escrita de entrada diária, que são comuns nas comunidades letradas, são praticamente inexistentes na favela. Aí não chegam jornais, propagandas, informações profissionais, bancárias, de clubes etc. Raramente chega uma carta ou um bilhete da escola. Assim a única entrada diária de textos escritos é a de tarefas escolares.

Tal fato, conforme discutido pelos autores que fundamentam o presente estudo acaba por influenciar o sentido que as crianças constroem para as atividades escolares.

Podemos observar que apenas uma família lê histórias não relacionados ao ambiente escolar, é o caso da família 2. Além da leitura com livros escolares também lê histórias infantis para as crianças dormirem. Percebemos que mesmo tendo a contação de historinhas a criança apresenta dificuldades na aprendizagem, e só essas leituras não são suficientes para ajudá-la no desenvolvimento da leitura e escrita. Observamos que entre as quatro crianças sujeitos da pesquisa o aluno João é o que mais apresenta dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita. Fato que nos leva a compreender que nem sempre apenas contar histórias, será suficiente para o ensino na alfabetização. Relacionando ao caso do João, Heath apud Kleiman (1995) mostra em sua pesquisa que o conto de historinhas sem a verbalização e retomadas constantes não terá sentido para criança. Fica claro que o aluno João participa de eventos de letramento que nem sempre se articulam aos escolares.

Com intuito de perceber se existem práticas de letramento nos momentos de lazer da família, perguntamos o que a família faz nos momentos de descanso.

Nos momentos de descanso, reunimos filhos, genros, noras e netos e fazemos churrasco todo final de semana aqui em casa mesmo. Também nos reunimos para irmos para chácara.

(FAMÍLIA 1)

O dia de descanso da família e aos sábados. Assistimos filmes que passam na televisão, ficamos no quarto brincando, passeamos na casa de família e saímos pra lanchar juntos. Muito raro, mas às vezes vamos à piscina do condomínio os quatro. As crianças gostam mais de brincar no celular.

(FAMÍLIA 2)

Nos momentos de descanso assistimos novelas e filmes deitados na cama. Vamos também para rio pescar, fazemos acampamento, vamos pra cachoeira.

(FAMÍLIA 3)

Nos momentos de lazer assistimos filmes juntos, os cinco juntos na cama do quarto. É direto. Assistimos de DVD e TV.

(FAMÍLIA 4)

Três famílias declaram que nos momentos de descanso assistem filmes com todos juntos e duas famílias além de assistir filmes, fazem acampamentos, passeiam com os filhos, lancham fora e vão à casa de parentes. A família 1 declara que nos momentos de descanso a família se junta para fazer churrascos e passeios nas chácaras. Tais declarações, das famílias

2, 3 e 4, nos revelam as práticas de letramento no contexto familiar nos momentos de descanso através de filmes e novelas.

Nesse sentido Goulart¹⁴ (2012, p.72) afirma:

A multiplicidade das interações que protagonizamos constantemente mediadas por situações que envolvem a escrita e a leitura não nos permite mais reduzir a prática leitora como restrita ao contato com livros de literatura clássica, tal qual foi compreendida ao longo da história da escolarização.

Assistir filmes é uma atividade associada à cultura letrada. As práticas de assistir filmes e novelas reveladas pelas famílias 2, 3 e 4 se relacionam ao que discute Chartier (1998) que o sujeito leitor esteve ligado à nobreza e sabedoria da elite nos séculos XVIII e XIX e foi desmistificado com a representação da leitura pelas fotografias e pelo cinema no século XX, permitindo assim uma nova visão do leitor que não fosse apenas uma pessoa rodeada de livros.

Chartier (1998, p.79) afirma:

Com o cinema e a fotografia em contrapartida, os leitores são surpreendidos pela objetiva. O que permite ver práticas de leitura mais desordenadas e menos controladas. A pintura ou a gravura imobilizam os leitores numa atitude que remete às convenções e códigos atribuídos à leitura legítima. Não se pode daí inferir que todos os leitores lessem forçosamente sentados no interior de um gabinete ou de um salão. Eles podiam ter práticas de leituras mais livres que não eram consideradas como legitimamente representáveis.

Nesse sentido Chartier (1998) enfatiza que o cinema, fotografias, quadros, gravuras, pinturas leva o leitor a códigos de leitura legítima, pois, permite práticas de letramentos mais desordenadas e sem controles. Leite e Botelho (2011, p.18), salientam: “É preciso que a escola preocupe-se com a disponibilização de acesso aos espaços culturais como cinemas, teatros e museus, pois são essenciais para o contato com as diversas formas de linguagem que circulam na sociedade.” Nesse sentido Rojo é categórica em afirmar que o trabalho na escola hoje vai além da alfabetização ou alfabetismos, deve se trabalhar com letramentos múltiplos e com as leituras múltiplas na vida e na escola.

¹⁴ Dissertação: “Letramento familiar: Práticas e eventos de leitura em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos”. Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis – 2012 (GOULART, 2012)

É enfocar, portanto, os usos e práticas de linguagens (múltiplas simioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). (ROJO, 2009, p.119)

Essa tarefa é necessária e cabe à escola e aos professores fazerem essa seleção de forma consciente, em que o educando seja privilegiado e que seja dado a estes educandos possibilidades e os conhecimentos essenciais para participação nas mais variadas práticas sociais e com autonomia.

Com o objetivo de problematizarmos o contexto cultural desses alunos no que se refere à prática de leitura e escrita que têm fora da escola, na família e nos grupos sociais que se inserem, perguntamos às famílias se no bairro onde moram ocorrem eventos culturais e festas. Pedimos para explicar como são esses eventos e se as famílias participam. Também perguntamos se as famílias têm religião, com que frequência vão à igreja e se nessas atividades da igreja são realizadas ações que envolvem leitura e escrita.

Muito difícil ter um evento cultural aqui. Quando tem no dia das crianças aí colocam um pula-pula e as igrejas também fazem alguns eventos religiosos. Costumamos participar desses eventos envolvendo escola e igreja. Vamos de vez quando na igreja. As crianças não participam de nada e de nenhum tipo de atividade em grupo no bairro.

(FAMÍLIA-1)

Só tem eventos culturais no dia das crianças. Eles alugam brinquedos como pula-pula, castelinho que escorrega, piscina de bolinhas e as famílias fazem o trato de levar seus filhos para acompanhar, mas eu não levo os meus porque às vezes os pais levam bebidas alcoólicas e nós não gostamos. Temos sim religião, inclusive o João participa do conjunto das crianças na igreja. Nós só vamos pra igreja aos domingos por causa do trabalho. Temos leitura na igreja, participamos da escola bíblica que tem leitura para adultos e crianças. O João participa mais da igreja porque vai com a vó na semana.

(FAMÍLIA-2)

Não tem nada. Só no dia das crianças que o presidente da associação coloca alguns brinquedos como pula-pula, algodão doce e quando está perto de eleição vêm uns candidatos e faz algum evento também para as crianças. Tenho religião, Vou de vez em quando, não vou sempre. As crianças participam de escolinhas e grupos na igreja.

(FAMÍLIA-3)

“Nesse lugar não tem nada. Aqui no bairro só tem bar, bar tem de monte, aqui se quiser participar de alguma coisa tem que ir para “Etapa A” que fica no centro, que é longe. Mas no bairro mesmo não tem nada. Não temos religião não participamos de grupo nenhum.

(FAMÍLIA-4)

Percebemos nos dizeres das famílias 1, 2 e 3 que são poucos os eventos que acontecem no bairro. No caso da família 4 que mora em um bairro mais afastado é mais difícil ainda participar de algum evento, pois tudo fica muito longe. Vale salientar que tais eventos ocorrem apenas em datas comemorativas, com prioridade às comemorações do dia das crianças.

Percebe-se que nos bairros mais carentes não existe um lugar para lazer como praças, cinemas, teatros, clubes entre outros para a comunidade, uma realidade constatada em todo país. E o lazer é uma atividade importante visto que o indivíduo necessita de momentos de descanso, descontração e socialização.

É notório o descaso das políticas públicas para a população menos favorecida. As políticas educacionais devem garantir a todo cidadão brasileiro, o direito ao acesso à educação e para isso é necessário a criação de espaços adequados e suficientes para o número de alunos, e além disso uma estruturação na grade curricular com inovações e mudanças que tragam um novo modelo de educação para as escolas públicas. Essa inovação poderia começar com disponibilidade de livros, cadeiras, carteiras, lousas, computadores, acesso à internet para todos alunos e outras tecnologias.

No caso da família 2 a mãe declara não participar dos eventos do condomínio em que mora, pois, os pais levam bebidas alcoólicas para as comemorações. A família-4 declara não ter nenhum tipo de evento no bairro, se quiserem participar de algum evento no município têm que se deslocar para o centro da cidade. A mãe revela que a única diversão no bairro são os bares.

A família-1 e família-3 declaram participar dos eventos realizados nos bairros tanto por igrejas como pela comunidade local. O que as famílias relatam, está de acordo com o discutido por Goulart (2012) que “o conhecimento é compartilhado nas mais diversas situações de interação entre os indivíduos.”, isso determina que o letramento esteja ligado à vida dos sujeitos adquirido nos seios familiares, sociais e culturais dos quais estão inseridos.

Na vida cotidiana, circulamos por diferentes esferas de atividades (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmico, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística etc.) em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discurso, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes. (ROJO, 2009, p.109)

Percebemos que as práticas de letramentos cotidianas da comunidade precisam ser ampliadas, possibilitando possíveis parcerias com escolas, comércio local, pois há pouca ligação da comunidade com a escola o que acaba interferindo no trabalho pedagógico.

Ao analisar se existe leitura e escrita nos eventos religiosos. Percebemos que as famílias-2 e 3 são mais participativas em eventos religiosos que envolvem leitura e escrita. A família-2 revela que as crianças participam de eventos como coral, conjunto de crianças, cantam na igreja, leem a Bíblia e participam de grupos de estudos como escola dominical e salas para estudo infantil de histórias. Como diz Rojo (2009, p.25) os eventos religiosos têm “funcionamento e interesses diferentes dos da escola”, o que acaba por não influenciar positivamente o rendimento das crianças, já que as próprias crianças não estendem o que aprendem nas igrejas que frequentam ao aprendizado escolar. Relação que, na maioria das vezes, também não é feita pela escola.

Podemos problematizar, ao final dessas análises, que as práticas de letramentos relatadas pelos alunos e familiares são diferentes das vividas dentro da escola, que acaba por ignorar o cotidiano dessas crianças e de suas famílias, havendo um distanciamento entre escola e comunidade. São famílias que passam por dificuldades financeiras, necessidade, falta comida em casa, pais desempregados e com baixa escolaridade, o que reflete no desenvolvimento da aprendizagem das crianças pesquisadas.

Relacionando aos estudos de Street (2014, p.37) sobre as relações entre letramentos sociais e escolares, observamos como ele que “as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimentos sociais podem ser diferentes”. Por esse motivo a importância da escola se aproximar da vida da comunidade em que se insere.

No item seguinte nos dedicamos a discutir o que os professores sujeitos da pesquisa consideram dificuldades na alfabetização.

3.3. Os dizeres dos professores sobre as dificuldades dos alunos.

Com o objetivo de compreender o que os professores consideram dificuldades na alfabetização, buscamos, através de entrevistas semi-estruturadas, problematizar os dizeres dos professores sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar no que tange a alfabetização, letramento e práticas de leituras dos alunos de terceiro ano do ensino fundamental.

A pesquisa envolveu a participação de dois professores concursados em um dos municípios goiano que fica no entorno do Distrito Federal. Iremos nomear os professores como Gilson e Cida. No encontro inicial nas escolas, onde cada professor trabalha, expliquei o objetivo da pesquisa, li as autorizações do TCLS explicando cada item, e me coloquei à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Quadro 5 – Professores que participaram da pesquisa

Professores	Localização da escola	Família	Alunos	Idade	Ano escolar	Data das entrevistas
Gilson	Centro	1	Paulinho	10 anos	3º ano	06/05/2019
		2	João	9 anos		
Cida	Periférica	3	Kalebe			9 anos
		4	Pedro			

(Fonte: Pesquisadora, 2009)

O primeiro professor entrevistado foi o professor que aqui chamaremos de Gilson. O professor Gilson é efetivo no município, formado em pedagogia para séries iniciais e pós-graduado em Psicopedagogia. Tivemos dois encontros, no primeiro conversamos sobre a TCL e também sobre os alunos que ele encaminhou ao SOE por apresentar dificuldades em leitura e escrita. Conversamos como são esses alunos em sala, que dificuldades apresentam como é a participação da família na vida escolar das crianças entre outras informações.

A segunda professora entrevistada, chamaremos de Cida, trabalha com alfabetização há mais de oito anos e com terceiro ano faz dois anos. É efetiva do município, formada em pedagogia e tem pós-graduação em Psicopedagogia clínica e institucional. Tivemos dois encontros, o primeiro foi feito na escola e o segundo na casa da professora com o objetivo de ficarmos mais à vontade, pois além de muito barulho na escola ela não poderia deixar a turma só e não tinha ninguém para substituí-la durante as entrevistas.

Com o intuito de problematizar há quanto tempo trabalham com alfabetização em turmas de terceiro ano da primeira fase do ensino fundamental e o que esses professores entendem por alfabetizar e letrar, eles afirmam:

Trabalho há pouco tempo como efetivo no município, por isso estou há um ano e meio trabalhando com alfabetização com turma de terceiro ano e me identifiquei

muito. Na minha concepção de primeiro momento, alfabetizar é fazer com que o aluno reconheça o alfabeto, desenvolver frases, ditados e o letrar fazer com que o aluno escreva corretamente de acordo com as normas da Língua Portuguesa a ortografia.

(PROFESSOR GILSON)

Tem mais de oito anos que trabalho com alfabetização em turmas de primeiro e segundo ano e nos últimos dois anos estou trabalhando com terceiro ano. Quanto ao alfabetizar e letrar, acho que são bem similares. Alfabetizar é contribuir no processo de leitura e escrita da criança. O letrar é o uso social da leitura e da escrita e está relacionado ao conhecimento que a criança já traz para a escola e a escola terá o papel de ajudar formalizar esse conhecimento. O letrar na escola também seria a contribuição no processo de cidadania da criança e a socialização.

(PROFESSORA CIDA)

Os dois professores declaram ter pouco tempo atuando na alfabetização no terceiro ano com no máximo dois anos. A professora Cida declara ter mais tempo de experiência em turmas de alfabetização no primeiro e segundo ano. Ao falar da alfabetização, os professores sujeitos da pesquisa nos mostram um entendimento de decodificação e reconhecimento de letras, o ensino da leitura e escrita e quanto ao letrar os professores revelam o entendimento diferente um do outro ao que se refere ao letramento.

A professora Cida no que concerne ao letramento vai ao encontro do que diz Soares (2004, p.47) “Ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Quando a professora Cida fala que o letrar na escola seria a contribuição no processo de cidadania, ela fala da questão desse letramento como prática social, onde o aluno saiba interagir com o mundo social, conviver em sociedade participando efetivamente em eventos de letramentos de forma escrita ou falada.

Nessa perspectiva, a professora Cida demonstra consciência que os alunos chegam à escola com práticas de letramento que são adquiridas no seu convívio social e que influenciarão sua maneira de aprender, seus ritmos de aprendizagem, pois a escola tem o dever de formalizar esses conhecimentos e experiências que trazem antes de chegar à escola.

Já o professor Gilson demonstra um entendimento sobre o conceito de letramento, diferente do discutido no presente trabalho. Para ele, está relacionado ao aprendizado da ortografia e das normas da língua, o que se assemelha ao modelo autônomo discutido por Street (2014, p.36) “Presume-se nesse modelo, que letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independente do contexto”. Kleiman (1995) discute o modelo autônomo, afirmando que a escola, uma das mais importantes agências de

letramento, não se preocupa com a prática social da escrita e sim com um tipo de prática, sendo a alfabetização tratada como um processo de aquisição de códigos, não valorizando outras agências como a igreja, a rua, a família entre outros grupos existentes fora da escola.

No que concerne às dificuldades de aprendizagem, perguntamos quais as maiores dificuldades que os professores veem nessas crianças no processo de alfabetização.

O que percebo é que se houvessem mais intervenções do SOE e feito o acompanhamento por psicopedagogos o desenvolvimento seria melhor, agora tem alunos que nem com intervenções dos profissionais da educação não consegue desenvolver, o que deixa claro que há algo a ser investigado além só dessa dificuldade na aprendizagem, a gente percebe que quando há as intervenções da Orientação Educacional eles se desenvolvem com mais facilidade.
(PROFESSOR GILSON).

Vejo a ausência das famílias na formação escolar da criança, não tem incentivo por parte da família, muitas vezes porque os próprios pais não têm uma formação e não conseguem ajudar, participar das atividades escolares com os filhos em casa. No terceiro ano essas dificuldades aumentam, pois, a criança passa pelo primeiro, segundo e chega ao terceiro ano sem aprender a leitura e a escrita, ela se desmotiva e o rendimento é ainda mais difícil.
(PROFESSORA CIDA)

O professor Gilson relata que falta acompanhamento de profissionais especializados como psicopedagogo para os alunos com dificuldade de aprendizagem e ressalta ainda que alguns alunos precisam de uma investigação mais a fundo, pois demonstram problemas que vão além da dificuldade de aprendizagem. O professor Gilson atribui à escola a responsabilidade das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças e não ao processo de ensino/aprendizagem ou ao modo como a leitura e a escrita são apresentadas aos alunos. Sugere ainda que talvez as crianças com dificuldades apresentem alguma patologia, quando diz que os problemas vão além de meras dificuldades.

Não há nas falas do professor Gilson a compreensão das diferenças entre a cultura escolar e a cultura dos alunos. Para o professor, a deficiência está na criança, essa deficiência que Soares (2005) chama de deficiência cultural existe nas sociedades onde imperam os padrões culturais dos grupos dominantes, nesse sentido a escola transforma diferenças em deficiências.

Em entrevista, a professora Cida percebe nessas crianças com dificuldades de aprendizagem a ausência e a falta da participação das famílias na vida escolar das crianças e enfatiza a desmotivação da criança quando chega ao terceiro ano sem ler e escrever. Na pesquisa de Guimarães (2013) e Moreira (2017) essa questão também é discutida. Os

professores sujeitos da pesquisa de Guimarães (2013) destacam a falta de compromisso das famílias no ensino aprendizagem dos filhos, jogando para a escola a educação em diferentes papéis sociais.

De acordo com os professores, é atribuída à escola e a eles, a total responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos. A família está assumindo uma postura de terceirizar a total responsabilidade pela educação dos filhos, delegando à escola e ao professor diferentes papéis sociais. (GUIMARÃES, 2013, p.98)

Moreira (2017, p.80) aponta para as mesmas dificuldades relatadas pelos professores sujeitos dessa pesquisa “Para eles, as famílias são importantes no desenvolvimento escolar e precisam se envolver em atividades escolares secundárias, tais como: acompanhar o aproveitamento, o dever de casa, e o comportamento dos filhos na escola.

Tal responsabilização das famílias, acaba por acentuar o insucesso escolar das crianças oriundas de famílias de baixa renda. Concordamos com Guimarães (2013, p.99) quando ela ressalta que com tais afirmações os professores:

Acabam involuntariamente, legitimando o próprio quadro adverso que enfrentam, esquecendo-se que, para as classes populares oriundas de meios onde a leitura e a escrita não se fazem tão presentes, cabe à escola levar os alunos ao domínio da norma padrão, formando leitores críticos, constituindo-se em uma escola transformadora.

Além disso, acabam por desconhecer o papel de agente transformador da escola como bem lembra Soares (2011, p. 56): “Uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às classes populares”. Ainda nessa discussão Soares (2011, p.57) enfatiza o que há de mais importante na escola transformadora:

O mais importante, porém, é que, numa escola transformadora, a articulação de conhecimento produzidos por diferentes teorias se faz a partir de uma concepção política da escola, vista como espaço de atuação de forças que podem levá-la a contribuir na luta por transformações sociais.

Tais afirmações dos professores corroboram nossa observação sobre a pouca proximidade entre professores e famílias no que se refere aos saberes, interesses e expectativas das famílias com relação aos seus filhos. Acreditamos que essa falta de diálogo implica no aprendizado e na relação entre professor e aluno.

No intuito de compreender quais as maiores dificuldades encontradas no processo de alfabetização e nas práticas cotidianas, perguntamos aos professores sujeitos da pesquisa,

quais são as maiores dificuldades que enfrentam em suas práticas e o que poderia ser feito pra enfrentar essas dificuldades. Os professores enfatizaram:

Um das dificuldades é a estrutura da escola. Salas pequenas, desconfortáveis, mal arejadas, faltam materiais didáticos para trabalharmos a prática com os alunos. Esses materiais são importantes para um melhor desenvolvimento deles. Acho que uma das coisas que poderia ser feito para melhorar, seria começando pela estrutura da escola e das salas de aula, mais materiais para podermos desenvolver as práticas com os alunos. Nas aulas de artes não temos muita coisa pra trabalhar, como instrumentos musicais como, por exemplo, percussão que dá para fazer um trabalho básico no primeiro momento. Para alfabetização materiais como jogos com letras, quebra-cabeça, dominós, a escola tem alguns e não é o suficiente para trabalhar com a turma toda.

(PROFESSOR GILSON)

Um dos desafios que encontro é a falta de parceria da família, principalmente nas escolas que estão localizadas nas periferias, não dão continuidade em casa do trabalho que é feito em sala de aula, deixando a responsabilidade da alfabetização toda para a escola. Nesse bairro onde está localizada a escola, os alunos que apresentam mais dificuldades são de famílias carentes e que não acompanham o desenvolvimento dos filhos na escola, outra dificuldade que encontro com as crianças de terceiro ano é a desmotivação e a indisciplina, é um conjunto ausência das famílias, alunos desmotivados e em consequência a indisciplina. Acabo me sentindo impotente nessa turma. Agora as crianças que a família dá continuidade em casa ao trabalho feito na escola tem o rendimento melhor. O que tenho feito para melhorar essas dificuldades é trabalhar a motivação, levando um pouco do lúdico nas atividades. Trabalho com música, atividades diferenciadas, projeto de leitura com literatura infantil na biblioteca, vamos trabalhando com o que temos na escola, e a escola tem bastantes livros, gibis e revistinhas. A criança tem em casa internet, celular que são atrativos, então a escola não pode ser aquela mesmice, por isso procuro sempre trazer coisas novas para essa turma. No caso dos alunos indisciplinados procuro trabalhar com acordos e chamando a família para conversa na escola. É bem desgastante essa parte da disciplina, mas precisamos enfrentar.

(PROFESSORA CIDA)

Os professores relatam dificuldades diferentes em relação ao processo na alfabetização e nas práticas cotidianas. O professor Gilson atribui as dificuldades em suas práticas cotidianas à estrutura da escola e a falta de materiais didáticos, inclusive para o ensino de arte. Para a alfabetização o professor relata que a escola tem alguns materiais pedagógicos, mas que não são suficientes para todos os alunos. Essas dificuldades relatadas pelo professor Gilson, apontam para uma realidade que é presente na grande maioria das escolas de rede pública situadas nas periferias. São dificuldades que deveriam ser enfrentadas pelo poder público mas que acabam sendo esquecidas, e o professor sozinho, tem que procurar caminhos para driblar todos os empecilhos, como se coubesse somente a ele o sucesso da escola.

A professora Cida acaba voltando na questão familiar como um de seus maiores desafios nesse processo. Ela responsabiliza a família por não dar continuidade ao trabalho feito em sala de aula e ressalta que a falta da família acaba por desmotivar e, por consequência, o aluno apresenta indisciplina o que dificulta o trabalho em seu cotidiano. Carvalho (2005) discute essa questão e reforça a necessidade da escola buscar estratégias e implantar ações no PPP para inserir a família dentro da escola. Pois a escola pública tem pouca participação dos pais em reuniões e nas atividades escolares. “Essa participação tem sido mínima e restrita porque os pais, muitas vezes, não possuem conhecimentos suficientes para as tomadas de decisão, ficando a escola como a responsável pela determinação das ações que considera necessário implementar, e que devem ser acatadas pelos pais”. (MOREIRA e ROSSI, 2018, p.81).

Quanto ao que os professores sugerem para enfrentar essas dificuldades, o professor Gilson volta a enfatizar que para começar a melhorar são necessárias melhorias da estrutura da escola e mais recursos materiais para trabalhar a prática com os alunos. Entre esses materiais ele cita instrumentos musicais, jogos pedagógicos, quebra-cabeça, materiais com letras e números entre outros.

A professora Cida relata que procura fazer um trabalho diferenciado para melhorar essas dificuldades, trabalhar a motivação das crianças através da música, com atividades lúdicas, projeto de literatura infantil na biblioteca entre outros. A professora Cida ressalta a importância das atividades diferenciadas, pois segundo ela, o alunado já tem em casa a internet, o celular as tecnologias que são atrativas. Então a escola não pode ficar na mesmice e procurar trabalhar diferenciado para que os alunos não percam o prazer pela escola. Tais afirmações mostram a importância que os professores dão à estrutura física da instituição escolar, enfatizando que o sucesso do processo de ensino/aprendizagem não pode ficar apenas sobre os ombros do professor. Por outro lado, não se percebe nos depoimentos o reconhecimento da tensão existente entre a cultura escolar e o contexto cultural em que os alunos se inserem. Ou seja, os professores reconhecem, mas, não problematizam o fato de que os alunos chegam à escola com conhecimentos diferentes sobre a língua escrita e que a escola não valoriza as diferentes formas de letramento que há fora dela.

Deste modo, crianças oriundas de grupos de baixa renda, acabam sendo fadadas ao fracasso escolar ao não se reconhecerem nas atividades de leitura e escrita legitimadas pela prática escolar.

Com isso, como lembra Soares (2016, p.55) a escola não cumpre seu papel. Para esta autora, a escola, para as camadas populares, deveria ser “a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios” (SOARES, 2016, p.73), e não fazer o contrário.

Apesar de não ser objetivo da presente investigação, a análise de exercícios escolares aplicados pelos professores em sala de aula, durante as entrevistas a professora Cida, a título de exemplo, nos disponibilizou algumas atividades que são aplicadas em sala para, segundo ela, trabalhar as dificuldades das crianças no processo de aprendizado da leitura e escrita. Optamos por analisar uma das atividades por entender que ela evidencia o que já foi discutido anteriormente sobre a tensão entre o letramento escolar e a realidade dos alunos.

A atividade diz respeito à estrutura que uma residência deve ter. A professora explica (figura 14) que trabalha tudo sobre a casa, a estrutura, a frente, os cômodos da casa entre outros e pede para que as crianças desenhem como é a frente de suas casas. Referente a (figura 15) a professora trabalha o que tem dentro da casa, as divisões dos cômodos e os objetos como cama, sofá, mesa, armários, televisão, pia, abajur e até uma banheira no banheiro da casa entre outros. Para responder o exercício, as crianças têm que escrever nas linhas colocadas ao lado da ilustração, seguindo a numeração de cada objeto, o que tem dentro dessa casa do desenho.

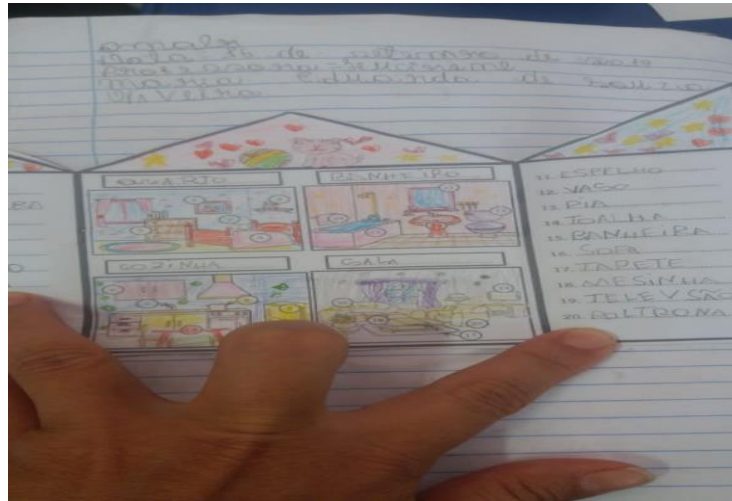
Figura 14 - Atividade de classe – A estrutura e a frente de uma residência



(Fonte: Pesquisadora, 2019)

É possível observar nas duas atividades o distanciamento cultural e material da escola da realidade dos alunos que nela estudam. A maioria das crianças de escolas da periferia, como as crianças que são sujeitos dessa pesquisa, não vive a realidade apresentada na figura (15).

Figura 15 - Atividade de classe – cômodos da casa e os objetos



(Fonte: Pesquisadora, 2019)

Em uma das casas dos sujeitos da presente pesquisa a realidade é bem diferente da mostrada na figura, não conta com essa divisão de cômodos, e nem tão pouco com objetos como pia de banheiro, banheira, sofá, abajur, lustre, tapete, cômoda, armários de cozinha, mesa, cadeiras entre outros. A frente da casa em que a criança tem que desenhar sua própria casa na figura (14), também é outra realidade que mostra esse distanciamento. Muitas crianças, caso do aluno Pedro, um de nossos sujeitos, vivem em barracos feito de papelão e materiais recicláveis.

Fica nítido, no exercício, o alheamento da escola diante da realidade dos alunos, o que acentua o distanciamento da mesma daqueles alunos que não habitam moradias como a exemplificada na figura 15. Percebe-se que a escola não toma conhecimento da realidade em que vivem as crianças. Com isso, “faz de conta” que os problemas sociais não existem e que todas as pessoas vivem uma mesma realidade. A esse alheamento Gomes (2017, p.23) nos mostra que: “A escola, ao ignorar as desigualdades culturais e econômicas entre as classes sociais, ao transmitir os conteúdos, manter métodos e técnicas e o modelo de avaliação classificatória, favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos”.

Gomes (2017, p.24), enfatiza que a escola ao desvalorizar as experiências culturais faz com que muitos alunos não alcancem o aprendizado da escola e assim esses alunos não conseguem fazer valer seus saberes, trajetórias e conquistas.

No âmbito de um mesmo país, da mesma escola, sob a falsa ideia de que somos todos iguais, falamos a mesma língua, vivemos as mesmas experiências didáticas e, portanto, podemos aprender da mesma forma, ficam diluídas as diferenças culturais no processo de ensino-aprendizagem, o que torna mais difícil a compreensão do fracasso escolar.

Buscando entender como é feito o trabalho com os alunos de terceiro ano que apresentam dificuldade na leitura e na escrita, perguntamos ao professores que metodologias utilizam para trabalhar com esses alunos. Em relação a essa pergunta os professores salientaram:

Com os poucos materiais didáticos que a escola tem eu uso para trabalhar com os alunos que apresentam mais dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita, materiais como dominó com letras, tampinhas com letras para formação de palavras, e trabalho com pequenos textos para eles começarem a desenvolver a leitura, nas aulas de reforço no horário contrário das aulas uma vez por semana.
(PROFESSOR GILSON)

As crianças com mais dificuldades, a gente trás para um momento a parte que chamamos de reforço, no horário contrário e em sala trabalhamos com atividades diferenciadas, porque eles não dão conta de fazer as atividades propostas para turma, então procuro fazer uma atividade diferenciada daquilo que eles conseguem fazer, para não desmotivar ainda mais.
(PROFESSORA CIDA)

Os professores afirmam trabalhar com aulas conhecidas como “reforço escolar” no horário contrário de aula e são selecionados alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem mais especificamente leitura e escrita e procuram desenvolver atividades diferenciadas do que é proposto em sala de aula. Em relação às aulas de reforço reveladas pelos professores é necessário ter um cuidado para que essas se tornem prazerosas e não opressoras, levando em consideração que as pessoas são diferentes, vêm de ambientes diferentes tendo a consciência de que as dificuldades podem ser consequência do contexto em que a criança está inserida. Em relação às essas dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam, Arroyo (2014, p. 237) afirma: “reconhecer que os alunos são diferentes/desiguais nas dificuldades de aprendizagem é um avanço extremamente tímido”.

Nesse sentido Arroyo (1992, p.47) nos mostra que a escola mantém a mesma ossatura rígida e excludente há um século. “... a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ela está estruturado para excluir.”

Sobre a cultura escolar Arroyo (1992, p.48) enfatiza:

Falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e os profissionais da escola carregam para esta suas crenças, valores, expectativas e comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperados. Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, crenças e expectativas e comportamentos da instituição.

Nesse sentido a cultura escolar não pode ser compreendida apenas como a cultura transmitida pela escola, mas a cultura que tem na escola a sua origem. A cultura permite além da socialização, mas também a discussão de diferentes saberes no ambiente escolar.

O professor Gilson revela trabalhar com jogos pedagógicos que envolvem letras e com pequenos textos para as crianças começarem a desenvolver a leitura. A professora Cida procura trabalhar nas aulas de reforço, atividades em que esses alunos com dificuldades consigam fazer e não perder ainda mais a motivação.

Em relação ao conhecimento de fora da escola e o cobrado na escola, perguntamos aos professores como eles vêem a relação com o conhecimento que a criança traz consigo e o que é cobrado na escola, os professores afirmaram:

Professor Gilson:

Muitas vezes o conhecimento que o aluno traz não é o que estamos trabalhando na escola, uma das coisas em que pecamos é a questão da tecnologia, os alunos têm muita interação com a internet lá fora e quando chega aqui dentro da escola se torna entediante, porque temos uma questão ainda muito tradicional no ensino, vejo que a escola aproveita pouca coisa dos conhecimentos que eles trazem de fora.
(Entrevista realizada dia 06 de maio de 2019)

Professora Cida expõe:

Eu acredito que tenha que ter uma interação, como fala Vygotsky do conhecimento e da Zona do desenvolvimento proximal que é o conhecimento que a criança trás de fora da escola e o ideal. Então deve ter uma integração dos dois e o professor é a pessoa que deve fazer esse trabalho de ligação desse conhecimento que a criança trás consigo e o que a escola vai oferecer.
(Entrevista realizada no dia 08 de agosto de 2019)

Os professores reconhecem que os alunos vêm para a escola com uma bagagem de conhecimento que nem sempre é valorizado pela cultura escolar. No caso do professor Gilson, ele reconhece que o ensino público ainda é muito tradicional e aproveita muito pouco do conhecimento que as crianças trazem consigo. Em relação ao que os professores falam, Gomes (2017, p.22) enfatiza que: “Na prática, constata-se que a escola não foi feita para crianças das camadas populares. A inadequação é tamanha que, mal iniciam a escolaridade, já

enfrentam uma série de dificuldades”. Ainda nesse sentido Moreira e Rossi (2018, p.739), discutem o letramento fora do ambiente escolar que não é valorizado na escola.

As escolas não têm valorizado às diferentes formas de letramento que há fora delas, às práticas de leitura que as crianças, jovens e adultos trazem consigo e que deveriam ser consideradas na prática escolar. Muitos professores apontam que crianças chegam à escola sem nenhum conhecimento, mas não procuram conhecer os contextos sociais em que as crianças vivem e quais as práticas de letramento existentes nas famílias e qual o acesso que essas crianças têm à língua escrita no meio social em que se inserem.

O professor Gilson cita entre os erros da escola, a questão da tecnologia. A escola não aproveita esse conhecimento que os alunos trás de fora da escola e quando chega à escola o ensino ainda é muito tradicional e dominante o que o torna tedioso e sem motivação. A professora Cida aponta para o professor a responsabilidade de fazer essa ligação do conhecimento que a criança trás e o conhecimento que a escola vai oferecer. Entretanto, os depoimentos não analisam as diferenças culturais e econômicas relacionadas aos saberes dos alunos, apenas apontam para questões pontuais como o conhecimento tecnológico que é pressuposto pelos próprios professores.

Para Soares (2011, p.27), a questão é mais ampla, uma vez que a escola não deve apenas reconhecer diferenças, mas sim:

[...] transformar-se, aceitando as características das crianças das camadas populares para, a partir daí, levá-los à aquisição dos valores, comportamentos e linguagem das classes favorecidas, sem, entretanto, pretender que elas abandonem sua identidade e herança culturais.

Assim, o que se percebe pelas falas dos professores, é que não há na escola um trabalho orientado e planejado para a prática partir do conhecimento das crianças. Gilson: “a escola aproveita pouca coisa dos conhecimentos que eles trazem de fora”. Cida: “o professor é a pessoa que deve fazer esse trabalho de ligação desse conhecimento que a criança traz consigo”. O que caracteriza uma escola orientada pelo modelo de letramento autônomo.

O sucesso no desempenho escolar deriva do valor socialmente atribuído às maneiras de se fazer e de se retirar sentido da palavra escrita, aos usos das modalidades linguísticas em diferentes comunidades, visto que na escola há uma predominância de modelo. (MATÊNCIO, 1994, p.33)

As reflexões dos professores envolvidos na pesquisa nos mostram as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola. Eles denunciam falta de materiais pedagógicos, espaço físico inadequado, ausência de um trabalho de orientação pedagógica dentro da escola e uma formação adequada aos profissionais da alfabetização. Percebemos ainda a dificuldade em ter um contato direto com as famílias. Portanto não se percebe, nas falas dos professores, a aproximação com a realidade vivida pelas crianças, é notório o distanciamento existente entre professores x alunos/ escola x comunidade.

Portanto é necessário que a escola faça esse papel de aproximação das famílias com a escola para que os alunos possam vivenciar dos mais variados eventos de letramentos. A ação do professor será fundamental para que essa prática seja significativa e a criança não fique limitada apenas às experiências escolares alheias aos seus cotidianos. Compete ao professor, como foi relatado pela professora Cida, a responsabilidade em fazer essa ligação, pois ele é o agente de letramento. Entretanto se percebe, como ressalta Euzébio (2011, p.229), que “[...] oferecer espaço para a multiplicidade das práticas sociais mediadas pela modalidade escrita nos diferentes entornos socioculturais parece ser um comportamento de difícil construção em boa parte das escolas”.

O professor é um agente de letramento e seu trabalho envolve uma atividade de cunho social, portanto, compete ao professor inserir os alunos nas práticas de letramento no ambiente escolar de maneira que faça uma fusão entre as práticas de letramento globais e práticas de letramentos locais. “Evidentemente, as crianças vão para a escola para ampliar suas representações de mundo.” (EUZÉBIO, 2011, p.215)

Percebemos, nos relatos dos professores que a escola não tem se preparado para o trabalho com a tecnologia com o alunado que já vem de fora com essa bagagem, que hoje já faz parte da vida dessas crianças. Vemos uma carência da parte da escola para os letramentos múltiplos ou até para o letramento multissemiótico, que envolve a tecnologia, como citado pelo professor Gilson, sujeito da pesquisa. Observamos que a realidade que temos está muito distante da realidade que queremos para a educação, visto que faltam mais estudos sobre as questões aqui problematizadas.

Nas questões discutidas nesse trabalho não podemos culpabilizar o professor por todas as mazelas da educação. Sabemos que esse professor também é oprimido pelas condições de trabalho com salas abarrotadas de alunos, estruturas físicas precárias, sem apoio pedagógico e mesmo falta de formação específica para alfabetizadores o que acaba por fazê-

los se sentirem sozinhos na prática pedagógica. Sobre isso, em seu estudo, Guimarães (2013, p.78) lembra que “esses fatores trazem como consequência o estresse do docente e, conseqüentemente, a queda da qualidade de sua aula, pois não tem tempo para preparar e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica.” Ela concorda que:

Assim, se desconsidera que para a qualidade na educação realmente acontecer, entram em jogo, além da questão salarial, outros fatores que se tornam decisivos para que o sucesso do trabalho pedagógico seja alcançado, como: tempo para planejamento e estudos, quantidade de alunos por sala, estrutura física da escola e da sala de aula, disponibilização de materiais pedagógicos e uma carga horária humana de trabalho. (GUIMARÃES, 2013, p. 79)

O professor não pode carregar a culpa das falhas de todo um sistema “assim, a imagem do professor é, na maior parte dos casos, divulgada como um profissional mal preparado e com uma formação deficitária” (GUIMARÃES, 2013, p.13). O professor acaba sofrendo uma desvalorização tanto da sociedade como do governo e sendo culpabilizado por garantir qualidade de ensino como se essa fosse uma responsabilidade atribuída apenas a ele.

O que não se revela são as condições em que se encontram as escolas que, funcionando precariamente, enfrentam uma realidade que vai desde a falta de estrutura física e de materiais para o desenvolvimento do trabalho docente, até a desgastante burocracia de um trabalho que extrapola o exercício da prática pedagógica dentro da sala de aula. (GUIMARÃES, 2013, p.15)

O professor acaba por extrapolar seu tempo fora de sala de aula, preenchendo diários, corrigindo provas, preenchendo fichas de desempenho individual do aluno como é o caso dos professores que trabalham com turmas até o terceiro ano da primeira fase do ensino fundamental, e com isso o professor que está na linha de frente será o culpado pelo fracasso escolar, quando ao menos não lhe é oferecido um apoio pedagógico e políticas educacionais para enfrentar as dificuldades encontradas. Guimarães (2013, p.17) afirma que tais fatos “...acabam inserindo o professor num ambiente escolar que não possibilita o exercício de uma prática pedagógica inovadora e criativa”.

Feitas as análises e discussões sobre os eixos analíticos elencados na organização do trabalho, passamos, no item seguinte, a tecer algumas considerações sobre o caminho percorrido no decorrer da pesquisa e o que foi encontrado nesse percurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem da escrita precisa fazer sentido em nossas vidas, o sentido da transformação e da renovação político-social.

Partindo do pressuposto de que a alfabetização se dá ao longo do tempo, podemos perceber que esse processo não se inicia na escola, se inicia no seio da família, com as primeiras conversas, brincadeiras em casa e nos meios em que se inserem os alfabetizandos. Ao chegar à escola a criança já traz consigo os conhecimentos prévios que o professor, em seu ambiente de trabalho, poderia transformar em aprendizagens significativas. Quando se trabalha com um modo de alfabetizar que visa à transformação, deve se levar em consideração não só o aspecto cognitivo de uma criança, mas o afetivo e social pois o aluno é um ser complexo, de múltiplas dimensões.

Assim, voltamos aqui ao principal objetivo que orienta nossa pesquisa: perceber as práticas de letramento dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental que são enviados para o Serviço de Orientação Educacional com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita. Na análise dos dados apontamos que as práticas de letramentos dos alunos e familiares são bem diferentes das oferecidas pela escola. Percebemos que as práticas trabalhadas nas escolas, precisam ser significativas para os sujeitos em suas práticas cotidianas e vivências em seus espaços, percebemos uma falta de sintonia entre as ações pedagógicas e as especificidades das comunidade locais.

Ao problematizar o contexto sócio cultural desses alunos no que se refere à prática de leitura e escrita que têm fora da escola, na família e nos grupos sociais que se inserem, esse, um dos objetivos específicos do estudo, não encontramos grandes variedades de eventos de letramentos. Na maioria das casas se prioriza leituras escolares e o nível de escolaridade dos pais é baixo, dificultando ajudar nas tarefas escolares que muitas vezes destoam da realidade vivida pelas famílias. Os eventos nas comunidades são mais de origem religiosa, com pouco destaque para atividades culturais, além disso, tais eventos não se articulam com os eventos valorizados pelo cotidiano escolar.

Para analisar as dificuldades que os próprios alunos relatam na escola no processo de alfabetização, entre vários dizeres, percebemos o desejo das crianças em aprender mais, eles querem algo que possa ajudar ampliar seus conhecimentos. As falas das crianças foram ricas e com muitas especificidades como algumas que citaremos aqui. Uma das falas que nos chamou

muito atenção foi a valorização do ambiente escolar, que aparece na fala das quatro crianças pesquisadas como os espaços físicos, vez que a precariedade desses acabam atrapalhando na concentração: Paulinho: “salas maiores”, João: “a sala de aula é muito pequena e apertada”, Kalebe: “a sala é pequena” e Pedro: “a sala tinha que ser maior, precisa construir salas maiores”. Podemos perceber que esse é um dos desafios dos sujeitos da pesquisa, enfrentar turmas cheias, e ter pouco atendimento individual pelo professor regente, pois com salas de aulas abarrotadas, o professor fica impossibilitado de dar um atendimento melhor para cada aluno, ficando assim mais comprometida a aprendizagem desses alunos.

Outro relato que nos chamou muita atenção, foi quando as crianças disseram não gostar de Português porque não conseguem ler, citamos um exemplo do aluno João que fala: “Eles não me dão dever de casa”, “eu queria para ajudar mais aprender a ler”, percebemos aqui o desejo da criança em aprender, suplicando por um suporte maior. As falas dessa criança apontam para uma aprendizagem da leitura e da escrita dissociada de suas funções sociais. Ou seja, os alunos têm que se esforçar, para decifrar letras e palavras em um jogo de construção de palavras soltas e adivinhação de letras que desconsidera os aspectos discursivos da língua, dificultando a compreensão.

Nas conversas com os professores com o objetivo de compreender o que consideram dificuldades na alfabetização, os mesmos relatam dificuldades diferentes. O professor considera dificuldade a falta de intervenções como de um psicopedagogos e a falta de apoio pedagógico da escola atribuindo assim, a responsabilidade das dificuldades de aprendizagem aos alunos e à escola e desconhece o seu papel como agente transformador. O professor também atribui as dificuldades a estrutura física e materiais da escola. A professora considera como maior dificuldade a ausência das famílias que não dão continuidade em casa ao trabalho que o professor faz em sala de aula.

Podemos compreender a situação do professor no processo de alfabetização das crianças já que ele tem que lidar com problemas estruturais e físicos das escolas e também com a própria falta de uma formação mais adequada para lidar com o fato dos alunos chegarem à escola com conhecimentos e formas de letramento diferentes que existem fora dela. Podemos observar essa realidade em uma atividade apresentada nas figuras 14 e 15, que estão nas páginas 88 e 89. A atividade evidencia o alheamento da escola diante das realidade dos alunos.

As entrevistas com famílias, alunos e professores e os estudos aqui discutidos nos possibilitaram refletir e repensar sobre a prática da alfabetização ainda arraigada aos métodos tradicionais e sua relação com as novas abordagens teóricas para a construção da leitura e escrita com crianças de terceiro ano do ensino fundamental. A alfabetização deve possibilitar o desenvolvimento integral do indivíduo, dentro de sua realidade, fazendo-o capaz de questionar, refletir, criticar, interpretar o mundo e ter uma compreensão do que a escrita representa na sociedade e no grupo social em que se insere.

A escola sofre uma série de interferências no seu dia-a-dia que influenciam o processo de ensino e aprendizagem das crianças, podemos citar entre várias influências estrutura física inadequada, os métodos de ensino utilizados distanciados da vida cotidiana dos alunos, o grau de dificuldade dos conteúdos e o nível de conhecimento prévio dos alunos são componentes do sucesso ou fracasso escolar. O fracasso não é do aluno, mas da escola e do sistema educacional nacional. É necessária uma reorganização do sistema educacional, para uma nova visão sobre as dificuldades e o reconhecimento das diferenças individuais existentes no processo de aprendizagem.

Através deste estudos foi possível observar nas falas dos sujeitos participantes, o descaso da educação com o ensino, professores sem apoio pedagógico, que enfrentam dificuldades com falta de materiais pedagógicos, salas de aulas cheias e desvalorização da profissão.

Nas falas das crianças é possível observar o desejo pela aprendizagem, por uma escola com estrutura física adequada e a desmotivação em sentir dificuldade em acompanhar um ensino que não está em acordo com sua realidade, que não valoriza seus conhecimentos prévios, enfrentando assim o distanciamento da escola de suas realidades no processo ensino aprendizagem.

Famílias que visualizam na educação um futuro para o filho, depositam suas esperanças no ensino, pois entendem que sem os estudos será difícil para os filhos terem um bom futuro como por exemplo arrumar um bom emprego.

Entendo que a reflexão resultante das análises apresentadas neste estudo, permite sugerir que a escola busque uma aproximação com a cultura das crianças que atende, valorizando seu conhecimento prévio e o significado que dão à leitura e escrita fora do contexto escolar.

Na condição de Orientadora Educacional, volto¹⁵ à realidade dos alunos da escola pública após um período de formação. A oportunidade que tive, de analisar criticamente as práticas de letramento desenvolvidas nas escolas, sob a luz dos teóricos que tratam dos estudos sobre o letramento, me possibilitou olhar para as práticas de letramentos fora da escola de maneira diferente e perceber as possibilidades da minha atuação como Orientadora Educacional de maneira mais sensível, buscando, dentro do aprendizado que aqui tive, aproximar a escola da realidade vivida pelas crianças com o objetivo de diminuir o distanciamento da escola e as camadas populares e assim, procurar fazer com que o aprendizado se torne significativo e transformador.

A reflexão que fica, até agora, é que a realidade do alfabetizar e letrar ainda carece de estudos e pesquisas para chegar até à prática cotidiana da escola e dos professores, pois esse termo letramento ainda não foi incorporado totalmente pelos professores em suas práticas de ensino de leitura e escrita.

¹⁵ Em alguns momentos na pesquisa, uso a primeira pessoa do singular, para trazer relatos da minha experiência profissional e como a pesquisa impactou em meus conceitos para o retorno da minha prática dentro da escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias** / Miguel G. Arroyo – 2ª edição. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Fracasso-sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica** – Em aberto, Brasília, ano 11, nº53, jan/març. 1992

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa de. Conceituando alfabetização e letramento. In. SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARENA, Dagoberto Buim. **A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita**. In: SOUZA, Renata Junqueira de. [et al]. **Ler e compreender: Estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **ALFABETIZANDO SEM O BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. – Editora Scipione Ltda, 1999.

CARRAHER, T. CARRAHER D. E SCHLIEMANN, A.L. **Na vida dez, na escola zero**. 3ª edição – São Paulo: Cortez editora, 1998.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. – Ática, 2002.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e prática**/Marlene Carvalho. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COSTA, André Justino dos Santos. **O espaço em escola públicas municipais de Florianópolis e sua implicação nas escolhas curriculares de professores de Educação Física**. Dissertação de mestrado – 250 p. – Universidade Federal de Santa Catarina, centro de desportos. Programa de pós-graduação em Educação Física – Florianópolis, SC, 2015.

EUZÉBIO, Michelle D. **Usos sociais da escrita na família e na escola: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: PPGLG/UFSC, 2011.

FONTES, Geysa Paula Castor da. **Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: Uma interface com a proposta de letramento do Pnaic**. 2015 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba – UPB – Programa de mestrado profissional em letras – PROFLETRAS – Mamanguape – PB – 2015.

GOMES, Henriette Ferreira. **O ambiente informacional e suas tecnologias na construção dos sentidos e significados. Ci. In**. Brasília, v. 29, n. 1, p. 61-70, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n1/v29n1a7.pdf>. Acesso: em 25/11/2019.

GOMES, Suzana dos Santos. **Práticas de leitura e capacidade de linguagem na escola** / Suzana Santos Gomes – Belo Horizonte – Editora UFMG, 2017. 327 p.: il. – (FaE)

GOULART, Anderson Jair. **Letramento familiar: Práticas e eventos de leitura em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos**. 2012 249 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de pós-graduação em lingüística - Florianópolis – 2012.

GUIMARÃES, S. P. de M. **Construção de Práticas de Ensino de Leitura: com a palavra o professor**. 2013. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, UFG, Regional Catalão, Programa de Pós Graduação em Educação, 2013.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 5. Ed. – São Paulo – Atlas, 2003.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In. SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITE, Josieli Almeida de Oliveira. BOTELHO, Laura Silveira. **Letramentos Múltiplos: Uma nova Perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita**. Faculdade Metodista Granbery. Revista Eletronica – Nº10, Jan/Jun, 2011.

LE MOS, Cláudia Thereza Guimarães de. **A concepção da escrita pela criança**. Mary Aizawa Kato (org). 2ª edição, Pontes editoras – Campinas – SP – 1994.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed., Rio de Janeiro: E.P.U., 2011

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrit: Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: editora Ática, 1986.

KATO, Mary Aizawa. **A concepção da escrita pela criança**. / Mary Aizawa Kato (org) 2ª edição – Pontes editoras – Campinas – SP – 1994.

KLEIMAN, Angela. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARTINS, Nelson César. **“Nem lá, nem cá”**: Experiência Migratórias na Juventude e os Desafios do Retorno [manuscrito] / Nelson César Martins. – 2019. Cl, 150f.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** / Maria de Lourdes Meirelles Matencio – Campinas: Mercados de Letras – Editora Autores Associados, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). – Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: teoria, estratégia e técnicas. **O desafio do Conhecimento.** 9ª edição – p. 201-261, 1992.

MOREIRA, Ana Karenine Souza. **Apropriação do conceito de letramento por professores de alfabetização na rede municipal de Goiânia.** /2017, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás – UFG – Regional Catalão – Goiás – Programa de pós-graduação em Educação, 2017.

MOREIRA, Quênia Cristina S. ROSSI, Maria Aparecida Lopes. **Tensões entre as práticas de letramento escolar e sociais.** Anais do 4º CONPEEX da Regional Catalão / UFG – Universidade Federal de Catalão – 2018, p.738-742. Acesso em 25/11/2019.

OHDE, Halide de Quadros. **Conceito de letramentos: Desafios e implicações no processo de aprendizado da Língua Materna – Perspectiva Bibliográfica.** /2015, 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Paulo – Programa de pós graduação em Educação, 2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos.** Natal/RN: UDUFRN, 2008, p.93-118.

OLIVEIRA, Patrícia de. **As práticas de letramento da família e as dificuldades de aprendizagem: Perspectiva para o debate.** /2011, 93f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Paulo, Programa de pós-graduação em Educação Especial, 2011.

PFAFF, Nicolle. **Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha.** Wivian Weller, Nicolle Pfaff (orgs.). Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e prática. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RIBEIRO, Solange Lucas. **Espaço escolar: Um elemento (in) visível no currículo.** *Sitientibus*, Feira de Santana, n.31, p.103-118, julho/dezembro, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**/Roxane Rojo – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, Mery Helen. **A construção dos sentidos do processo de letramento: pluralidade vivenciada no ensino fundamental público.** /2014, 258f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás – UFG – Regional Catalão, Programa de pós-graduação em Educação, 2014.

ROSSI, Maria Aparecida L. **Leitura: prática reflexiva e fórmulas cristalizadas.** Revista Presença Pedagógica. V.15, N 87, 2009.

ROSSI, Maria Aparecida L. **O processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais observado nas práticas de ensino de leitura.** 2010, 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília – Brasília – DF – 2010.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola** /Magda Soares. – São Paulo: Editora Ática, 4ª edição - 1987.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. 2ª edição. 8 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?** / Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre, n. 34, p. 50-55, maio/jul. 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 6ª edição –São Paulo – Contexto, 2010.

SOARES, Magda. **Cultura, escrita e letramento** /Marildes Marinho, Gilcinei Teodoro Carvalho, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, 533p.: il.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social.** São Paulo - Editora Ática, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo, SP: Editora, Contexto, 2016.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações** / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: CUP, 1984.

STREET, Brian V. **Cultura, escrita e letramento** /Marildes Marinho, Gilcinei Teodoro Carvalho, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, 533p.: il.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais.** Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. - 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial.2014.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura** /Sylvia Bueno Terzi – Campinas: Pontes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 8.ed., 2006 [1995].

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. /Leda Verdiani Tfouni. 5º edição – São Paulo, Cortez, 2002. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47).

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9º edição – São Paulo, Cortez, 2010.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação no cotidiano escolar. In:ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em Educação: Origens e desenvolvimentos. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. Wivian Weller, Nicole Pfaff, (organizadoras). 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. **A construção do gênero no espaço escolar**. Movimento, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 59-80, jan./abr. 2006.

ZAGO, Nadir. **A entrevista e seu processo de construção**: Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In:ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXO - 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(Destinado aos pais e responsáveis)

“PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ENTORNO DE BRASÍLIA COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA”

Responsável pela pesquisa: Quênia Cristina Silva Moreira
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que seu filho está sendo convidado a participar. Antes de decidir sobre a participação (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida autorizar a participação de seu filho, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). A participação de seu filho é voluntária, o que significa que poderá desistir a qualquer momento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Meu nome é Quênia Cristina Silva Moreira, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato a cobrar no telefone: (61) 993447910 ou pelo e-mail: quenialeal411@gmail.com. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, no telefone: (64) 3441-7609.

Esta pesquisa tem como objetivo: Analisar as práticas de letramento dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental que são enviados para o Serviço de Orientação Educacional com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita, buscando problematizar o contexto sócio cultural desses alunos no que se refere à prática de leitura e escrita que têm fora da escola, na família e nos grupos sociais que se inserem.

Caso aceite o convite saliente que na construção da pesquisa serão realizadas visitas as famílias e entrevistas semi-estruturada com o intuito de perceber as práticas de letramentos que ocorrem no contexto que os alunos se inserem. Haverá um momento de conversa com os alunos escolhidos para analisarmos como eles percebem a escola e as dificuldades que eles relatam no processo da alfabetização.

Este material será mantido em sigilo. No caso de concordância da participação de seu filho, deixamos claro que, será usado as respostas das entrevistas para os resultados da pesquisa, neste sentido, o/a responsável deverá conceder sua permissão, através da assinatura/rubrica em espaço próprio no box ao final deste documento, antes da assinatura do TCLE.

Por ser uma pesquisa voltada para analisar quais práticas de letramento dos alunos, em diferentes contextos sociais, do terceiro ano do Ensino Fundamental que são enviados para o serviço de Orientação Educacional com dificuldades de aprendizagens de leitura e escrita, os riscos possíveis são o constrangimento dos alunos e suas famílias diante das questões colocadas pelo pesquisador, uma forma para minimiza-los seria encaminhar os participantes para acompanhamento em tratamento público de saúde, de atendimento psicológico. Em nenhum momento seu filho ou sua filha será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Seu(sua) filho(a) não terão nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa. Seu(sua) filho(a) é livre para parar de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Seu(sua) filho(a) não será expostos(as) a riscos físicos, biológicos, psicológicos e quaisquer outros por participar dessa pesquisa. Garantiremos um local adequado e sigilo para a realização da pesquisa, minimizando assim os possíveis desconfortos que possam aparecer durante a realização da pesquisa. Mesmo com a garantia de riscos remotos, se esses vir a acontecer, haverá garantia de indenização pelos danos causados aos alunos.

O benefícios, nessas perspectiva, é que abre caminhos para implementação de práticas de alfabetização que possam superar os desafios enfrentados na formação de alunos das camadas populares que enfrentam dificuldades em sua escolarização. Os resultados deste trabalho serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, e estará disponível no site do Programa de Pós-graduação em Educação para os participantes terem acesso aos resultados, e uma cópia estará disponível na Secretaria de Educação do Município. Será garantido o sigilo assegurando a privacidade e o anonimato dos/as participante/s.

Box para consentimento de liberação da divulgação nos resultados publicados da pesquisa

Para realização da pesquisa será necessário realizar visitas as famílias dos alunos participantes, por tanto;

- () Autorizo as visitas da pesquisadora em minha residência;
() Não autorizo as visitas da pesquisadora em minha residência;

Assinatura _____

Box para consentimento de liberação da divulgação nos resultados publicados da pesquisa

Para realização da pesquisa haverá momentos de entrevista com seu filho, por tanto;

- () Permito a divulgação das respostas do meu filho nos resultados da pesquisa;
() Não permito a publicação das respostas do meu filho nos resultados da pesquisa.

Assinatura _____

ANEXO - 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

***“PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DO ENTORNO DE BRASÍLIA COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
EM LEITURA E ESCRITA”***

Responsável pela pesquisa: Quênia Cristina Silva Moreira

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Leia com atenção ou peça a um responsável. Caso queira participar, assine o seu nome no final deste documento. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você não é obrigado e que poderá desistir a qualquer momento, não terá penalidade por isso, bastando entrar em contato com a pesquisadora.

Meu nome é Quênia Cristina Silva Moreira, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato a cobrar no telefone: (61) 993447910 ou pelo e-mail: quenialeal411@gmail.com. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, no telefone: (64) 3441-7609.

Esta pesquisa tem como objetivo: Analisar as práticas de letramento dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental que são enviados para o Serviço de Orientação Educacional com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita, buscando problematizar o contexto sócio cultural desses alunos no que se refere à prática de leitura e escrita que têm fora da escola, na família e nos grupos sociais que se inserem.

Para realização desta pesquisa realizarei visitas a sua família e farei entrevistas com você, que serão algumas perguntas, para isso será necessário a sua permissão para que eu possa usar suas respostas da entrevista para os resultados dessa pesquisa.

Os riscos possíveis que possa acontecer é o constrangimento diante das questões colocadas pelo pesquisador, no entanto, mesmo com a garantia de riscos remotos, se esse(s) vir (em) a acontecer garantimos o amparo e caso necessário, indenização pelos danos imediatos ou futuros causados aos participantes.

Ao final do trabalho, disponibilizarei uma cópia do trabalho na Secretaria de Educação da sua cidade para que você e seus pais tenham acesso.

LEIA ATENTAMENTE OU PEÇA AJUDA AO RESPONSÁVEL PARA LER OS ENUNCIADOS ABAIXO E PINTE O DESENHO INDICANDO INTERESSE OU NÃO EM PARTICIPAR PROJETO DESCRITO ACIMA.

PARA REALIZAÇÃO DESTA PESQUISA HAVERÁ MOMENTOS DE ENTREVISTAS, POR TANTO;



Permito a divulgação das minhas respostas nos resultados da pesquisa;



Não permito a divulgação das minhas respostas nos resultados da pesquisa.

Assinatura _____

ANEXO - 3**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA**

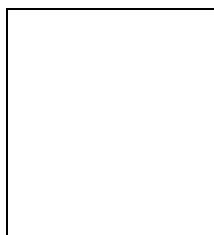
Eu, _____,
RG/ CPF _____, abaixo assinado,
concordando na participação do meu filho no estudo “PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ENTORNO DE BRASÍLIA COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA”, como responsável do participante fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Quênia Cristina Silva Moreira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do meu filho. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Valparaíso de Goiás, _____ de _____ de 2019.

Assinatura participante

Assinatura pesquisadora

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica



ANEXO – 4**ASSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Eu, _____,
abaixo assinado, concordo em participar do estudo “PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ENTORNO DE BRASÍLIA COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA”, como participante fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Quênia Cristina Silva Moreira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Valparaíso, _____ de _____ de 2019.

Assinatura participante

Assinatura pesquisadora

ANEXO – 5**DECLARAÇÃO DA(S) INSTITUIÇÃO (ÕES) CO PARTICIPANTE (S)****TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO (SME) DE VALPARAÍSO DE GOIÁS.**

A Secretaria Municipal de Educação está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ENTORNO DE BRASÍLIA COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA” desenvolvido pela pesquisadora Quênia Cristina Silva Moreira, sob a orientação da pesquisadora Prof^a Dr.^a Maria Aparecida Lopes Rossi na Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão.

A SME de Valparaíso de Goiás autoriza a entrada da pesquisadora na Unidade Escolar de Ensino requisitada e vinculada a esta secretaria intitulada:

e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e do compromisso da pesquisadora no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO – 6**TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA**

A diretora professora _____ da Escola Municipal _____ situada em _____, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “*PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ENTORNO DE BRASÍLIA COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA*”, desenvolvida pela pesquisadora Quênia Cristina Silva Moreira, desenvolvido sob a orientação da Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi. Pesquisa esta vinculada a Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão junto ao Curso/Departamento MESTRADO EM EDUCAÇÃO.

A diretora da Escola Municipal _____, assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização de coleta de dados durante os meses de Abril a junho de 2019.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Valparaíso de Goiás, ____ de _____ de _____.

Diretor (a)

Escola _____

Valparaíso de Goiás - GO

ANEXO – 7



Linha de Pesquisa: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza.

Título da pesquisa: Práticas de letramento de alunos do terceiro ano do ensino fundamental do entorno de Brasília com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.

Mestranda: Quênia Cristina Silva Moreira

Orientadora: Maria Aparecida Lopes Rossi

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GRAVAÇÃO COM OS ALUNOS

- ✓ Apresentação informal;
 - ✓ Explicar o tema do meu trabalho, porque estou realizando essa pesquisa, que contribuição trará para as crianças nessa fase da alfabetização, para escola e para toda a comunidade.
 - ✓ Explicar também a TALE, ler e explicar cada ponto deixando bem claro o sigilo tanto dos nomes dos sujeitos participantes da pesquisa quanto das informações. Pedir que seja o mais sincera possível nas respostas para que podemos ter uma análise mais precisa do tema de pesquisa.
 - ✓ Realização de uma entrevista semi-estruturada.
- 1- Qual o seu nome completo?
 - 2- Quantos anos você tem?
 - 3- Você sabe ler e escrever?
 - 4- O que você acha mais difícil na alfabetização para aprender a ler?
 - 5- Em sua casa tem livros e escritos da família? Como são? Você usa?
 - 6- O que você faz quando está em casa?
 - 7- Participa de algum grupo religioso?
 - 8- Você aprende muitas coisas fora da escola: Cite algumas?
 - 9- Como você percebe a escola? Gosta de vim a escola?
 - 10- O que você mais gosta na escola?
 - 11- O que você acha que precisa mudar na escola, para facilitar seu aprendizado?

ANEXO – 8



Linha de Pesquisa: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza.

Título da pesquisa: Práticas de letramento de alunos do terceiro ano do ensino fundamental do entorno de Brasília com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.

Mestranda: Quênia Cristina Silva Moreira

Orientadora: Maria Aparecida Lopes Rossi

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GRAVAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

- ✓ Apresentação informal;
 - ✓ Explicar o tema do meu trabalho, porque estou realizando essa pesquisa, que contribuição trará para as crianças nessa fase da alfabetização, para escola e para toda a comunidade.
 - ✓ Explicar também a TALE e a TCLE, ler e explicar cada ponto deixando bem claro o sigilo tanto dos nomes dos sujeitos participantes da pesquisa quanto das informações. Pedir que seja o mais sincera possível nas respostas para que podemos ter uma análise mais precisa do tema de pesquisa.
 - ✓ Realização de uma entrevista semi-estruturada.
- 1- Qual seu nome completo? (Lembrar que na pesquisa os nomes serão todos fictícios, se a pessoa preferir ela mesma pode escolher um nome fictício)
 - 2- Quantas pessoas moram na casa entre crianças e adultos? Quem são cada um.
 - 3 - Qual a profissão e escolaridade dos pais? e se tiver outros adultos que moram na mesma casa, qual a profissão e escolaridade de cada uma.
 - 4- Você tem livros em casa? (Dicionário, bíblia, literários, gibis entre outros)
 - 5- Você tira um tempo para ajudar a criança em atividades escolares?
 - 6- Onde você percebe a maior dificuldade na aprendizagem de seus filho (disciplinas) e você sabe pontuar o porquê dessa dificuldade?
 - 7- Você acha importante saber ler e escrever, porque?
 - 8- Todos da casa sabem ler e escrever?
 - 9- Quem na casa gosta muito de leitura?
 - 10- Você lê alguma coisa para seus filhos? Pode citar algumas coisas que lê para eles?
 - 11- O que a família faz nos momentos de descanso?
 - 12- No bairro têm eventos culturais, festas, eventos? Como são? Vocês participam?
 - 13- A família participa de alguma religião? Qual? Com que frequência? Nos cultos ou outras atividades é realizado algum tipo de leitura?

ANEXO – 9



Linha de Pesquisa: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza.

Título da pesquisa: Práticas de letramento de alunos do terceiro ano do ensino fundamental do entorno de Brasília com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.

Mestranda: Quênia Cristina Silva Moreira

Orientadora: Maria Aparecida Lopes Rossi

ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GRAVAÇÃO COM OS PROFESSORES

- ✓ Apresentação informal;
- ✓ Explicar o tema do meu trabalho, porque estou realizando essa pesquisa, que contribuição trará para as crianças nessa fase da alfabetização, para escola e para toda a comunidade.
- ✓ Explicar também a TCLE, ler e explicar cada ponto deixando bem claro o sigilo tanto dos nomes dos sujeitos participantes da pesquisa quanto das informações. Pedir que seja o mais sincera possível nas respostas para que podemos ter uma análise mais precisa do tema de pesquisa.
- ✓ Realização de uma entrevista semi-estruturada.

- 1- Qual o seu nome completo (lembrar que o nome na pesquisa será fictício e que se a professora quiser poderá até escolher o seu nome fictício).
- 2- Há quanto tempo você trabalha com turmas de alfabetização em especial as turmas de 3º da primeira fase do Ensino Fundamental?
- 3- Para você o que é alfabetizar e letrar?
- 4-Quais as maiores dificuldades que você vê na criança nesse processo de alfabetização?
- 5-Quais as maiores dificuldades que você encontra na sua prática da alfabetização?
- 6-O que você acha que poderia ser feito para enfrentar essas dificuldades encontradas pelo professor nesse processo do ensino da leitura e da escrita da criança?
- 7-Qual a metodologia que você utiliza para trabalhar com os seus alunos que apresentam dificuldades na leitura e na escrita, estando no terceiro ano?

8-Como você ver a relação com o conhecimento que as crianças trazem consigo e o conhecimento cobrado na escola?

9-Você acha que o contato com materiais de letramento fora do ambiente escolar antes da criança ingressar a escola é importante, por quê? E como seriam esses materiais?

10-Em sua opinião, as crianças que não tem contato com materiais impressos fora do ambiente escolar apresentam maiores problemas na aprendizagem da leitura e escrita? Explique o porquê.

11-Você acha que o letramento que a criança tem em sua vida fora da escola pode ou não influenciar em sua alfabetização e no letramento escolar? Explique.

ANEXO – 10



Linha de Pesquisa: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza.

Título da pesquisa: Práticas de letramento de alunos do terceiro ano do ensino fundamental do entorno de Brasília com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.

Mestranda: Quênia Cristina Silva Moreira

Orientadora: Maria Aparecida Lopes Rossi

Análise das práticas e eventos de letramento de alunos e/ou de suas famílias.

1 - QUESTÕES PARA ELABORAÇÃO DE INDICADORES DE LETRAMENTO, RETIRADAS DE ROJO (2009):

Dessas questões, quais você (ou seus pais) costuma (m) fazer? (pode assinalar mais de uma)

1. Consultar catálogo telefônico
2. Guia de rua
3. Fazer lista de coisas que precisa fazer
4. Usar agenda para marcar compromissos
5. Deixar bilhetes com recados para alguém de casa
6. Escrever cartas para amigos ou familiares
7. Ler cartas de amigos ou familiares
8. Ler correspondência impressa que chega em sua casa
9. Fazer lista de compras
10. Procurar ofertas ou promoções em folhetos e jornais
11. Verificar a data de vencimento dos produtos que comprar
12. Comparar preços entre produtos antes de comprar
13. Fazer compras a prazo com crediário
14. pagar contas em bancos ou casas lotéricas
15. Fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos
16. Ler manuais para instalar aparelhos domésticos
17. Reclamar por escrito sobre produtos ou serviços que adquiriu
18. Ler bulas de remédios
19. Copiar ou anotar receitas
20. Copiar ou anotar letras de músicas
21. Escrever histórias, poesias ou letras de música (de sua autoria)
22. Escrever diário pessoal

Qual desses materiais (impressos) há em sua casa? (pode assinalar mais de uma)

1. Álbuns de fotografia
2. Bíblias ou livros religiosos
3. Cartilhas ou livros escolares
4. Livros ou folhetos de literatura de cordel
5. Dicionário
6. Enciclopédias
7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos
8. Folhinha, calendários
9. Guias de rua e serviços
10. Catálogo e lista telefônica
11. Jornais
12. Livros de receitas
13. Livros de literatura
14. Livros didáticos ou apostilas escolares
15. Livros infantis
16. Livros técnicos ou especializados
17. Manuais de instrução
18. Revistas
19. Outros. Quais? _____
20. não tem nenhum desses materiais

Quais das atividades abaixo você (ou seus pais) costuma (m) fazer no computador? (pode assinalar mais de uma)

1. Escrever relatórios e outros textos
2. Escrever trabalhos escolares
3. Organizar agenda ou lista de tarefas
4. Digitar dados ou informações
5. Elaborar planilhas ou montar bancos de dados
6. Consultar e pesquisar
7. Montar páginas ou fazer programas de computador
8. Fazer cursos a distância
9. Pagar contas e movimentar contas bancárias
10. Enviar e receber e-mails
11. Comprar pela internet
12. Jogar ou desenhar
13. Navegar por diversos sites
14. Copiar músicas em CD ou arquivo eletrônico
15. Entrar em sites de bate-papo e discussão

Indique com que frequência você (ou seus pais) faz (em) cada uma dessas atividades?

		Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
1	Ir ao cinema				
2	Ir ao teatro				
3	Ir a shows de música ou dança				
4	Ouvir noticiário no rádio				
5	Ouvir outros programas no rádio				
6	Assistir a vídeos e dvd em casa				
7	Assistir a noticiário na TV				
8	Assistir a filmes na TV				
9	Assistir a outro programas na TV				
10	Ir a museus ou exposições de arte				

Aplice este pequeno questionário a pelo menos três alunos de ensino fundamental que você conhece para saber em que tipo de práticas de letradas eles se envolvem.

ANEXO – 11**UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS -
REGIONAL CATALÃO****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:**

Práticas de letramento de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental do entorno de Brasília com dificuldades de aprendizagem em Leitura e Escrita

Pesquisador: QUENIA CRISTINA SILVA MOREIRA

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS

Versão: 2

CAAE: 03241518.3.0000.8409

Área Temática:

Número do Parecer: 3.193.519

DADOS DO PARECER

O protocolo ora relatado diz respeito ao atendimento de pendências da pesquisa intitulada “Práticas de letramento de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental do entorno de Brasília com dificuldades de aprendizagem em Leitura e Escrita”, cuja pesquisadora responsável é Quênia Cristina Silva Moreira, mestranda do PPG- Mestrado em Educação, da UAE-Educação da UFG/Regional Catalão. A orientadora, Prof^a Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi, compõe a equipe de pesquisadores do projeto. Em síntese, “A realização da presente pesquisa que tem como foco central problematizar: quais as práticas de letramento dos alunos, em diferentes contextos sociais, do terceiro ano do Ensino Fundamental que são enviados para o serviço de Orientação Educacional com dificuldades de aprendizagem em Leitura e Escrita. Para isso, são abordados estudos que tratam de questões atuais de alfabetização e letramento e evidenciam o fato das escolas brasileiras mostrarem dificuldades para universalizar a aprendizagem da leitura e da escrita de maneira significativa. Assim, essa pesquisa qualitativa que terá um caráter etnográfico à medida que vai se debruçar sobre as práticas de letramento observadas no contexto social em que os alunos se inserem, também analisará as tensões existentes entre as práticas de letramento escolares e aquelas observadas nos grupos sociais das crianças das camadas populares.” É uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, justificada teoricamente e a partir da experiência pessoal da pesquisadora principal como

Orientadora Educacional e propõe discutir sobre “crianças que saem da primeira fase do Ensino Fundamental com dificuldades tanto com a técnica da escrita

O presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP/UFG/RC o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS no. 466/12 e suas complementares no. 510/16 ou no. 580/18. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para 28/03/2020.

CATALAO, 12 de Março de 2019

Adriana Freitas Neves (Coordenador(a))