

ANDREA DE MELLO LOPES

**O CAPITAL CULTURAL DA CRIANÇA NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM
ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade de Passo Fundo como requisito parcial e final para obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientadora a Dra. Adriana Dickel.

**Passo Fundo
2011**

DEDICATÓRIA

**Sergio, Gustavo e Izabela, por terem sido e
continuarem sendo a motivação para que eu jamais
desista de meus projetos...
Amo vocês!**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por mostrar que as dificuldades são feitas para serem superadas.

Aos meus amados pais, Valdir e Valmir, pelo incentivo e confiança a mim depositada.

Ao Sergio, meu esposo, pelo companheirismo, compreensão e incentivo em cada etapa do mestrado.

Ao Gustavo, meu filho, que esteve sempre presente em meus pensamentos e por ter suportado a minha ausência enquanto buscava conhecimentos.

À Izabela, minha filha, que chegou na minha vida nos momentos decisivos do mestrado.

À minha orientadora, professora Dra. Adriana Dickel, pela paciência e dedicação em todos os momentos do mestrado.

À colega Solange Ema Müller da EMEF. São Paulo de Santo Antônio do Planalto, pela acolhida, confiança e aceitação na participação da pesquisa.

Aos alunos do 1º ano da EMEF. São Paulo, por fazerem parte da pesquisa.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para realização deste trabalho etnográfico.

"A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe."

Jean Piaget

RESUMO

O presente estudo consiste em analisar em que medida o capital cultural das crianças interfere na aprendizagem da linguagem escrita, tendo como eixo norteador os sentidos produzidos sobre o processo de alfabetização pelos diferentes sujeitos, integrantes da prática pedagógica (professora, alunos e pais) de uma classe de primeiro ano de uma escola pública do município de Santo Antônio do Planalto – RS. O texto apresenta conceitos sobre alfabetização, capital cultural da criança, configurações familiares, relação família e escola no processo alfabetizador, na perspectiva de Bernard Lahire, Jenny Cook-Gumperz e Magda Soares, entre outras referências. A trajetória da pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, a qual possibilita uma aproximação com o contexto sociocultural e institucional da realidade investigada. Foram utilizadas no trabalho de campo as seguintes estratégias: observação de aulas, entrevista semi-estruturada com a professora e questionário endereçado aos pais. A confluência do conteúdo resultante disso possibilitou uma aproximação com o contexto cultural em que as crianças estão inseridas e com as práticas pedagógicas dentro do espaço escolar. Com base nas leituras realizadas e dos achados de campo foram constituídos três eixos de análise: um deles se refere ao sujeito da pesquisa – a professora alfabetizadora; outro se refere à prática escolar alfabetizadora; e, por fim, o terceiro diz respeito ao capital cultural familiar e a alfabetização. Constata-se que as famílias possuem uma concepção de escola baseada nas relações socializadoras que se estabelecem entre as duas instituições. Os pais preocupam-se em auxiliar seus filhos em compasso com as estratégias desenvolvidas na escola pela professora, o que reforça, por vezes, um ensino mecânico e descontextualizado das práticas efetivas pelas quais circulam os textos escritos. Observa-se, portanto, um distanciamento entre o discurso da escola sobre a família, que denuncia a omissão e a passividade face ao processo de aprendizagem de seus filhos, e as percepções que as diferentes configurações familiares têm da escola, da professora e dos seus próprios papéis. Este estudo oferece subsídios para gestores dos diferentes níveis do sistema de ensino em relação à formação dos professores alfabetizadores e da prática alfabetizadora. A alfabetização não é simplesmente um problema da escola ou da criança, mas uma tarefa que envolve a escola, a criança e a família. Como historicamente responsável pela efetivação dessa aprendizagem, a escola deve repensar suas práticas alfabetizadoras, integrando metodologicamente o capital cultural da criança no ensino da linguagem escrita e tendo como parceiros os sujeitos integrantes das diferentes configurações familiares existentes no meio social em que ela está inserida.

Palavras-chave: Capital cultural. Alfabetização. Prática Pedagógica. Configuração familiar.

ABSTRACT

The present study is to examine to what extent the cultural capital of children interferes with the learning of written language, and as a guiding axis the senses produced about the literacy process by different subject, members of the pedagogical practice (Professor, students and parents) of a class of first year of a public school in the municipality of Santo Antônio do Planalto – RS. The text presents concepts about literacy, cultural capital of the child, family settings, for family and school in alfabetizador, in the perspective of Bernard Lahire, Jenny Cook-Gumperz and Magda Soares, among other references. The search path is docked in qualitative, ethnographic approach imprint, which makes possible a rapprochement with the sociocultural context and institutional reality investigated. Were used in field work the following strategies: observation of classes, structured way with teacher interview and questionnaire addressed to parents. The confluence of the resulting content that enabled an approximation with the cultural context in which children are inserted and pedagogical practices within the school space. Based on readings taken and of the finds were made of three axes field analysis: one of them refers to search subject – Teacher alfabetizadora; other refers to the practice of school alfabetizadora; and, finally, the third concerns the cultural capital of family and literacy. Notes-If sure that families have a conception of school based on socializadoras relations that are established between the two institutions. Parents are worried about helping their children in compass with strategies developed at school by a teacher, which underscores, sometimes a mechanical teaching and descontextualizado of effective practices for which circulate written texts. There is therefore adistance between the school's speech on the family, denouncing the omission and passivity in the face to the learning process of their children, and perceptions that the different family configurations have the school, the teacher and their own roles. This study provides grants to managers of different levels of the education system in relation to the training of teachers ' homes and practice alfabetizadora. Literacy is not simply a problem of school or of the child, but a task that involves the school, the child and the family. How historically responsible for fulfillment , learning that the school should rethink their alfabetizadoras practices, integrating methodologically the cultural capital of the child in the teaching of written language and having as partners the subject members of different family configurations exist in the social environment in which it is inserted.

Keywords: Cultural Capital. Literacy. Pedagogical Practice. Family setting.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. CAMINHOS E UNIVERSOS EXPLORADOS PELA PESQUISA	15
2.1 Abordagem etnográfica.....	15
2.2 Localizando a pesquisa de abordagem etnográfica.....	19
2.2.1 O contexto da pesquisa.....	21
2.2.2 Campo de pesquisa.....	28
2.2.3 Colaboradores da pesquisa.....	30
3. A ALFABETIZAÇÃO E O CONTEXTO SOCIOCULTURAL.....	32
3.1 Escolarização e alfabetização: pressupostos teóricos e metodológicos	32
3.2 Cultura familiar e linguagem escolar.....	35
4. A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO ALFABETIZADOR: O PERCURSO INVESTIGATIVO.....	38
4.1 Sujeito da pesquisa - a professora alfabetizadora.....	39
4.1.1 Ser professora alfabetizadora.....	40
4.1.2 Importância da formação continuada.....	41
4.1.3 Frente a frente com a prática alfabetizadora.....	42
4.2 Prática pedagógica alfabetizadora.....	43
4.2.1 Ambiente alfabetizador.....	44
4.2.2 Usos da escrita na sala de aula.....	55
4.3 O capital cultural familiar e a alfabetização.....	58
4.3.1 Configurações familiares.....	59
4.3.2 Investimento pedagógico familiar.....	62
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
ANEXOS.....	69

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são elementos necessários ao efetivo desenvolvimento social, de modo que a escola, como uma das instituições responsáveis pela disseminação do conhecimento, e a família, como uma das transmissoras do capital cultural, são desafiadas a assumir papéis relevantes no ensino da linguagem escrita.

Sabemos que a família é a primeira instituição social a que a criança pertence, e é neste espaço que ela tem seus primeiros contatos com o mundo externo, com a linguagem e com as aprendizagens essenciais para a sua formação como ser humano.

Mas se voltarmos à Idade Média, veremos que a família original nem sempre foi responsável pela educação dos filhos. Segundo Enguita (1989), as famílias medievais inglesas do século XV ficavam com seus filhos até completarem sete ou nove anos de idade e após entregavam tanto os meninos quanto as meninas ao duro serviço das casas de outras pessoas. Entre os locais que recebiam as crianças para o posto de aprendizes estavam as residências dos artesãos. Lá elas ficavam por mais sete a nove anos, até atingirem a idade de quatorze a dezoito anos. Durante esse tempo desempenhavam todos os ofícios domésticos, artesanais e aprendiam boas maneiras.

Como afirma Áries (1981, p. 228):

o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação. A criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão, ainda mais porque na época não havia (e por muito tempo ainda não haveria) limites entre a profissão e a vida particular (...). Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir.

Acreditavam que se os filhos, principalmente de artesãos, permanecessem em casa para aprender o ofício ou profissão do pai não seriam independentes, e não teriam disciplina necessária para o ofício, devido aos laços afetivos. Para isso, era necessário haver uma relação distante entre o mestre e aprendiz, e isso só ocorreria a cargo de outra família artesã.

Já os filhos dos aristocratas aprendiam as primeiras letras no colo de suas mães, mas de forma singular. O ideal educativo para os nobres era aprender a montar a cavalo, a usar as armas e a tocar um instrumento musical, o que ocorria também em casas de famílias alheias, sob os encargos de um preceptor (professor).

Seguindo as idéias de Enguita (1989), a sede da aprendizagem social e para o trabalho pertencia às famílias substitutas, que assim exerciam o papel de educadoras. Ali também ensinavam aos jovens a leitura e escrita ou os enviavam às escolas, embora o ensino literário não tivesse muita importância.

Mas não existiam apenas famílias de artesãos, camponeses e nobres na Idade Média. Havia um número de pessoas bastante expressivo desprovido de família, que vivia à margem da sociedade como os mendigos, vagabundos, órfãos, utilizados (adultos e crianças) durante o processo da revolução industrial como mão de obra barata e descartável, trabalhando à base de agressões e castigos e chegando, muitas vezes, à morte.

Uma maior preocupação em disciplinar o contingente marginalizado, principalmente os órfãos e mendigos, ainda no século XVIII, fez surgir os orfanatos e internatos onde crianças e adultos ficavam submetidos a muitas horas de trabalho e algumas de instrução.

O trabalho, através de um ensino baseado na ordem, pontualidade e submissão. A questão não era ensinar certo montante de conhecimentos aos alunos, mas “domar o caráter” e dar forma adequada ao comportamento dos aprendizes.

Enguita (1989) destaca que a função da escola era educar os cidadãos, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar. O ensino deveria assegurar às crianças excelentes hábitos de ordem, de propriedade, de trabalho e de prática religiosa, tornando-as mais submissas e produtivas. Ou seja, segundo o autor, a escola domesticava os cidadãos.

Seguindo o movimento social, no século XIX, a escola continuava a preparar o cidadão para o trabalho; porém, apresentava ramificações significativas no ensino, preparando os cidadãos conforme seus futuros postos de trabalhos. Havia uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores. Enfim, ensinava-se conforme a classe social a que tal cidadão pertencia e à qual se manteria vinculado, reproduzindo a divisão social do trabalho e as classes sociais.

Conforme afirma Jackson (1968) em Enguita (1989, p.175):

A escola é a primeira das grandes e principais instituições, tirando a família, na qual todos nós nos vemos imersos. Do jardim de infância em diante, o estudante começa aprender como é verdadeiramente a vida na Empresa.

Trabalhando também em uma abordagem histórica, Cook-Gumperz (2008c, p. 36) discute que a alfabetização nem sempre se constituiu objetivo da escolarização. Com base em alguns estudos, indica que na Grã-Bretanha, Europa e Estados Unidos do século XVIII e início do século XIX, uma “*alfabetização comum* afetava a vida das pessoas comuns antes da industrialização”, tendo um valor importante no dia a dia de muitas pessoas, de diferentes grupos e classes sociais.

Embora a alfabetização ainda fosse rudimentar, permitia o crescimento de uma cultura popular que era parte ativa da vida cotidiana para muitas pessoas comuns antes da chegada da escolarização organizada ou da industrialização. Sem superestimar o nível dessa alfabetização, mais pessoas tinham acesso a uma base cultural letrada do que os números sobre a alfabetização sugerem. (COOK-GUMPERZ, 2008c, p. 37).

Isso tudo implica dizer que a escolarização em massa teve outros objetivos que não a alfabetização. Ao mesmo tempo, vários movimentos políticos passaram a reivindicar a expansão da escolarização e da instrução formal como um meio de fazer frente às demandas de uma sociedade em transformação. No entanto, as opiniões dos detentores do poder oscilavam entre a necessidade de manter as classes trabalhadoras distantes da escolarização em massa e a necessidade de controlar e limitar a alfabetização popular e o seu uso potencial nas lutas sociais.

Apoiada em Graff (1979), Cook-Gumperz (2008c, p. 39) afirma:

A alfabetização levou ao crescimento de uma cultura comum que era parte de um movimento por mudança social e, assim, no início, a ligação entre alfabetização e a escolarização não foi uma causa histórica, mas uma consequência histórica do crescimento da alfabetização popular que havia precedido o desenvolvimento da escolarização em massa. Portanto, a escolarização no século XIX não foi criada para dar início ao processo de alfabetização, mas por outras razões bastante diferentes (...).

Como uma forma de controlar a alfabetização popular tornando-a uma habilidade, a escolarização mudou a relação da população com seus próprios talentos para o aprendizado e alfabetização, uma vez que a força da cultura popular da alfabetização foi colocada sob o controle da escolarização.

Cook-Gumperz (2008c) aponta que já no final do século XIX tem-se uma noção estratificada e potencialmente padronizável de alfabetização, que veio a ser vinculada a uma escolarização sistematizada. Assim, o que era ensinado através da alfabetização escolarizada

não era mais parte de uma cultura comum local, de modo que as pessoas comuns tinham menos controle sobre os produtos de sua própria cultura.

Segundo a autora, durante o século XX, desenvolveu-se a ideia de que a escolarização não deveria apenas proporcionar mas garantir o desenvolvimento adequado da alfabetização. Isso não apenas era uma parte necessária ao bem-estar econômico em nível pessoal, mas uma garantia de estabilidade social e avanço econômico em nível de sociedade.

Foi ainda no século XX que a alfabetização passa ser vista como um direito humano básico para todas as pessoas. Ser alfabetizado não seria simplesmente armazenar informações e sim, promover o desenvolvimento progressivo para mudanças necessárias em uma sociedade moderna. A visão que hoje predomina é a que a escola deve ser a provedora de oportunidades cognitivas para o desenvolvimento pessoal e de uma força de trabalho letrada e educada apta a atender às necessidades da estrutura econômica.

Nesse percurso referido com brevidade, vê-se que, ao longo dos séculos, a instituição escolar foi se constituindo como a responsável pelo trajeto entre a instituição família e a instituição trabalho remunerado. Entre ambas, foi consolidando o seu papel de antecipadora de necessidades postas pelo mundo do trabalho e elaboradora e ampliadora das condições culturais, sociais, cognitivas, propiciadas pela família.

A relação entre a família e a escola e entre a escola e o trabalho têm sido temas de estudos no campo da pesquisa educacional. Neste trabalho, busca-se estabelecer um diálogo com o primeiro eixo problemático devido ao seu impacto na experiência profissional da pesquisadora.

É no ambiente familiar e escolar que a criança é educada conforme os padrões culturais e socioeconômicos estabelecidos pela sociedade. É na família e na escola que a criança elabora conhecimentos sobre a escrita e a leitura, monitorada, em especial, pelo processo de escolarização. A família ocupa importante lugar na vida escolar dos filhos, já que influencia e sofre o impacto desse processo em sua esfera de atuação. Que atravessamentos sofre, então, a interação entre esses dois âmbitos institucionais? Que interlocução ocorre entre escola e família durante o processo de alfabetização, monitorado que está pela escolarização?

Quando se volta a atenção para temática da alfabetização, percebe-se que ela está ligada a um processo de ensino e aprendizagem que enfatiza características comportamentais, morais, culturais e sociais para além do desenvolvimento da capacidade de codificar e decodificar símbolos escritos. A partir disso, justifica-se o interesse pelo tema da pesquisa: primeiramente, pela condição de pedagoga, há sete anos, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Santo Antônio do Planalto, e acompanhar, diariamente,

o trabalho realizado pelos professores nas escolas municipais, percebendo a inquietação deles em relação ao desenvolvimento de uma educação significativa, que leve os alunos a uma maior participação social. Ademais, é visível a preocupação dos professores alfabetizadores em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e à influência cultural da família no processo de aquisição da leitura e da escrita. Acrescente-se, ainda, que a pesquisa encontra justificativa no propósito de contribuir para a compreensão, a partir da investigação das práticas alfabetizadoras, de como as crianças, oriundas de configurações familiares diversas, conseguem obter ou não o sucesso escolar.

O presente estudo assume relevância tanto no cunho pedagógico quanto social, pois poderá contribuir para reflexões e ações acerca dos processos de alfabetização, colaborando com análises a respeito da realidade educacional do município de Santo Antônio do Planalto - RS, bem como poderá possibilitar a reflexão frente à ação pedagógica desenvolvida pela professora colaboradora da pesquisa, a fim de auxiliá-la no redimensionamento das futuras práticas docentes. Além disso, postula-se oferecer contribuições à comunidade escolar para uma reflexão sobre a participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem, elucidando que o capital cultural transmitido aos filhos permitirá melhor produtividade escolar assim como as ações pedagógicas efetivadas pelo professor.

Conforme afirma Lahire (2004), considerando que a presença objetiva de um capital cultural só terá sentido se for colocado em condições que tornem possível sua transmissão, não basta uma criança estar cercada de objetos ou circular em ambientes estimulantes do ponto de vista escolar. Para o autor, é preciso estar atento para as modalidades efetivas de transmissão destas disposições culturais. As competências e os estímulos relativos ao acúmulo de capital cultural podem não surtir efeito quando não encontrarem situações para que sejam postos em prática. Segundo Lahire (2004), numa configuração familiar, relativamente estável e ordenada, a criança estabelece relações sociais, aprende a conhecer o mundo através da linguagem oral e escrita; através de hábitos, atitudes e comportamentos dos integrantes adultos da família, a criança adquire suporte para a aprendizagem sistematizada que ocorre na escola.

O autor destaca que o sucesso escolar pode ser consequência da organização familiar, a qual de forma simples ou especializada auxilia seus filhos na trajetória escolar, contando, ainda, com as habilidades e motivação que a criança possui em aprender.

Já quando se volta a atenção para o fracasso escolar, encontram-se os clássicos estudos de Patto (1990) que enumera algumas causas que geram a dificuldade de aprendizagem e consequentemente o fracasso escolar das crianças das camadas populares. São elas: as

condições de vida da criança, a inadequação da escola pública em lidar com o aluno real, e por parte dos profissionais, a falta de sensibilidade e de conhecimento da realidade vivida pelos alunos, em consequência, o distanciamento da cultura escolar face à cultura da criança.

Revisitando Lahire (2004), vê-se que o fracasso escolar em alguns casos pode ser resultado da incapacidade familiar em promover um investimento pedagógico significativo aos filhos, ou seja, é transmitido para criança um capital cultural empobrecido que dificulta o desempenho escolar satisfatório.

Segundo Zago (2000), os comportamentos escolares não se reduzem às influências do ambiente familiar; a criança participa nas interações sociais seja no bairro, na escola ou na família, entre outros, devendo haver uma articulação da realidade cultural e sócio-econômica da criança com a realidade sociocultural mais ampla.

Esse estudo debruçar-se-á sobre o processo de alfabetização que a escola desenvolve e a relação que a família estabelece com esse processo. Tem por objetivo abordar aspectos da relação entre escolarização e alfabetização quando observada a relação entre a família e a escola, mais precisamente a prática pedagógica de sala de aula.

Para fins de exposição, o presente trabalho encontra-se dividido em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado “Caminhos e universos explorados pela pesquisa”, descreve como se deu a pesquisa, tendo como embasamento as considerações teóricas e metodológicas da abordagem etnográfica. Nesse caso, tem-se como fundamentação os estudos de Ezpeleta (1986), Woods (1995), Ferri (2001) e Angrosino (2009). Segue-se a caracterização do município e da escola, nas dimensões educacionais, socioeconômicas e socioculturais. Na apresentação do caminho percorrido pela pesquisa, evidenciam-se os critérios de escolha e de caracterização do contexto da pesquisa, descrevendo-se os colaboradores, as técnicas e os instrumentos de produção e análise dos dados.

Para o desenvolvimento do segundo capítulo, denominado “A alfabetização e o contexto sociocultural”, foi necessário rever as diferentes abordagens teórico-metodológicas do processo de alfabetização, conceituando a alfabetização dentro da concepção sociocultural e a linguagem social, fundamentadas nas contribuições de Mortatti (2006); Vygotsky (2007); Lahire (2004); Cook-Gumperz (2008a); Soares (2008), entre outros.

O terceiro capítulo, cujo título é “A relação entre escola e família no processo alfabetizador: o percurso investigativo”, apresenta os resultados da pesquisa, analisando, de forma descritivo-interpretativa, os eixos temáticos produzidos pelas informações coletadas, no que diz respeito à prática alfabetizadora e à diversidade cultural do contexto da escola.

Nas considerações finais, apresentamos as reflexões sobre a investigação acerca das práticas de alfabetização e o envolvimento da família no processo ensino-aprendizagem, levando em consideração as configurações familiares existentes no contexto investigado, destacando a contribuição da abordagem etnográfica como caminho metodológico para conseguir alcançar o objetivo e abordar as questões norteadoras da pesquisa.

2 CAMINHOS E UNIVERSOS EXPLORADOS PELA PESQUISA

Para entender aspectos da cultura escolar e da cultura dos sujeitos que fazem parte do ambiente escolar e, conseqüentemente, abordar o processo pedagógico alfabetizador na sua relação com as expectativas das famílias e da escola, foi necessário fazer um estudo detalhado tendo por base as ações e as interlocuções dos sujeitos, colaboradores da pesquisa, e o contexto com o qual dialoga a presente pesquisa. Congruente com isso, considerou-se oportuna a opção pela abordagem de investigação denominada etnografia.

A seguir, são expostos, em síntese, os princípios metodológicos pertinentes a essa prática de pesquisa em Educação e situados aspectos do universo dos sujeitos de investigação sobre os quais este trabalho se debruçou.

2.1 Abordagem Etnográfica

Segundo o dicionário Houaiss (2001, p. 1272), a palavra etnografia significa “1. estudo descritivo das diversas etnias, de suas características antropológicas, sociais, etc.; 2. registro descritivo da cultura material de um determinado povo”, ou seja, o estudo descritivo das sociedades humanas e sua cultura dentro dos modelos das investigações antropológicas. A palavra etnografia, em seu aspecto morfológico, é formada por *grafia* que vem do grego *graf(o)* e significa escrever sobre, escrever sobre um tipo particular, sobre um *etn(o)* ou uma sociedade em particular (HOUAISS, 2001). Assim posto, a etnografia possui suas raízes na Antropologia, que tem por objetivo de estudo a descrição dos povos, sua língua, sua raça, sua religião e suas manifestações materiais.

De acordo com Ferri (2001), a abordagem etnográfica leva o pesquisador a observar regularmente durante um período de tempo um grupo humano, uma comunidade social, uma escola no desenvolvimento de suas atividades cotidianas. Contempla o que as pessoas fazem, como se comportam, como interagem entre si. Com estas observações, feitas pelo pesquisador no grupo e com os membros deste grupo, ele buscará entender os significados, as interpretações e o modo como constroem suas realidades.

Ezpeleta e Rockwell (1986) registram que a etnografia desenvolveu-se, no final do século XIX e no início do século XX, como uma tentativa de observar e entender os modos de

vida das pessoas. Os primeiros escritos encontram-se, primeiramente, em livros de viagem, descrevendo sociedades exóticas. Um dos marcos históricos, na etnografia, foi o trabalho de Margaret Mead, Malinowsky e outros, que fizeram observações de povos isolados e com formas culturais e organizações sociais muito diferenciadas do restante do mundo conhecido até então. Não se tratava, nesse caso, de se fazer uma pintura rica em detalhes, mas de reconhecer que a vida em grupo é um fluxo dinâmico marcado por um processo cheio de variações, dúvidas e incongruências.

Para Ferri (2001), o que acontece no caso da utilização da etnografia nas pesquisas em educação não é diferente. As técnicas etnográficas permitem desvelar os encontros e os desencontros que permeiam a prática escolar, descrever as ações e as representações dos sujeitos e os significados criados e recriados no cotidiano da prática pedagógica. Seguindo a ideia proposta por Ferri (2001), considera-se que a escola constitui uma cultura no sentido de que está estruturada em torno de um conjunto de valores que lhes são próprios e que atuam globalmente sobre os seus membros. Assim sendo, é possível sustentar que a prática etnográfica viabiliza descobrir a cultura de um grupo e a maneira como essa cultura se expressa nas interações sociais. Dessa forma, implica realizar uma análise contextualizada, captando, em sua dinâmica, a história construída pelos sujeitos no dia-a-dia da prática escolar, tendo por objetivo, no caso presente, explorar as suas contradições.

Por outro lado, em consonância com Ezpeleta (1986), toda volta à escola traz novos indícios para compreender, a partir dos sujeitos, que interagem no universo escolar, a “lógica” de certas atividades observadas na escola e reconstruir redes que as unem a outros âmbitos. O conhecimento do cotidiano escolar possibilita mostrar e explicar o movimento social ao qual a escola pertence.

Ferri (2001) retoma considerações teóricas de Woods (1995), apontando que os estudos etnográficos vêm auxiliando no entendimento de algumas questões referentes às práticas pedagógicas, tais como:

- A) os efeitos que têm sobre os indivíduos e grupos as estruturas organizativas e as mudanças que nelas se produzem;
- B) a socialização e o percurso escolar de alunos e professores ressaltando-se as experiências subjetivas e os períodos transitórios chaves, isto é, fases em que o universo do aprendiz enfrenta novos desafios, como é o caso exemplar das passagens da educação infantil para a 1ª série, da 4ª série para 5ª série;

- C) as culturas de grupos particulares com, no caso, dos professores, a cultura da sala dos professores ou ainda as classificações de alunos em grupos (meninos/meninas/brancos/negros,etc.);
- D) a ação dos professores, isto é, as estratégias que adotam, os significados que se ocultam por detrás, aqui, incluídos o controle disciplinar, as estratégias dos alunos para responder ao professor, etc.;
- E) as atitudes, as opiniões, as crenças dos professores sobre o ensino e os alunos, assim como a recíproca, isto é, as atitudes, as opiniões, as crenças que os alunos forjam em relação aos professores, à escola, ao ensino, aos colegas, ao futuro;
- F) a influência de situações particulares (eventos/acontecimentos) nas opiniões e nos comportamentos e como eles são constituídas.

Tanto para Ferri (2001) como para Woods, a técnica por excelência da etnografia é a observação implicada em uma participação, a observação participante.

A idéia de participação é a penetração nas experiências do grupo. Colocar-se dentro do grupo e contribuir com seus interesses, experimentar, pessoalmente e ao mesmo tempo essas experiências em conjunto com os demais, torna a observação mais próxima. (FERRI, 2011, p. 28)

Durante a observação participante, deve-se considerar todos os fatos que, de uma forma ou outra, façam parte daquelas vivências, mesmo que eles possam parecer corriqueiros, sem relevância aos olhos do observador. Concede-se atenção, de acordo com Woods (1995), para as ocorrências incomuns, para os conflitos, além das quebras de ordem, assim como às regras e aos aspectos que, para os participantes, tenham particular importância, mesmo que pareçam estranhas, infrequentes em outros contextos.

Para Woods (1995), a pesquisa etnográfica é construída progressivamente, configurando-se em uma dinâmica de vai e vem, em que a análise dos primeiros dados deve iluminar o investigador, oportunizando-lhe alternativas em que seja possível aprofundar e precisar os primeiros conceitos e, em virtude disso, lhe seja concedido iniciar novas observações tendo em mente a forma de enriquecer as hipóteses e a elaboração teórica. Sob tal perspectiva, a compreensão do pesquisador a respeito dos fatos tende a intensificar-se tanto mais ele realiza o movimento de diálogo entre as observações/registros e as análises que, em seu fazer, vai pontuando, confrontando.

Portanto, cabe destacar que, na escola, tem-se um campo riquíssimo de investigação, porque o pedagogo ou o professor em suas diferentes habilitações fazem parte deste ambiente, constituindo-se, pois, em intérpretes deste espaço, desejando compreendê-lo em seus aspectos distintos, quer sejam educacionais, sociais ou culturais. Assim entendida, a investigação, segundo Woods (1995), converte-se em um processo educativo, em que se fazem descobertas sobre o outro, ao mesmo tempo em que são realizadas descobertas individuais, pertencentes ao próprio investigador.

O papel de etnógrafo, conforme argumenta Ezpeleta (1986), é preocupar-se em construir um objeto que dê conta da organização do contexto, incluindo as categorias sociais que expressam relações entre os sujeitos. No trabalho duplo de observação e de interpretação dos dados, que é feito pelo pesquisador, abrem-se possibilidades de criar e enriquecer os conhecimentos teóricos, preocupando-se para não reproduzir o senso comum acadêmico, mas, ao inverso, transformá-lo em conhecimento.

Angrosino (2009), por sua vez, afirma que a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças.

A etnografia é feita *in loco* e o etnógrafo é, na medida do possível, alguém que participa subjetivamente das vidas daqueles que estão sendo estudados, assim como um observador objetivo daquelas vidas. Dá-se, pois, uma relação de dupla face: de um lado, subjetiva; de outro, objetiva.

Ainda, conforme Angrosino (2009), o método etnográfico é diferente de outros métodos de fazer pesquisa em ciência social, posto que introduz os itens a seguir:

- Baseia-se na pesquisa de campo e é conduzido no local onde as pessoas vivem.
- É personalizado, isto é, dirigido por pesquisadores que, no dia a dia, estão face a face com as pessoas que estão estudando, tornando-se tão participantes quanto observadores das vidas em estudo.
- É regido pelo uso de duas ou mais técnicas de coleta de dados, as quais podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa, tornando-o multifatorial.
- Requer um compromisso de longo prazo, ou seja, é conduzido por pesquisadores que pretendem interagir com as pessoas que eles estão estudando durante um longo período de tempo, embora o tempo exato possa variar de algumas semanas a um ano ou mais.

- É conduzido de modo a usar um acúmulo descritivo de detalhes para construir modelos gerais ou teorias explicativas, e não para testar hipóteses derivadas de teorias ou modelos existentes, sendo, portanto, indutivo.
- É dialógico, posto que é conduzido por pesquisadores cujas conclusões e interpretações podem ser discutidas pelos informantes na medida em que elas vão se formando.
- É holístico, uma vez que o seu propósito é revelar o retrato mais completo possível do grupo em estudo.

Em face dessas considerações teóricas, como o objetivo do presente estudo concentrou-se na investigação das práticas desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças em suas relações com a cultura local, buscou-se, na abordagem qualitativa, a pesquisa etnográfica como estratégia metodológica.

Esse tipo de pesquisa, conforme o exposto, propicia que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são vinculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 1995).

Neste estudo, a etnografia torna-se fundamental como abordagem de pesquisa, propiciando ao pesquisador uma melhor compreensão dos fatos e dos acontecimentos da realidade, de modo específico, da sala de aula, a partir do contato direto com os envolvidos na investigação, permitindo que se apreendam as ações cotidianas dos sujeitos. No caso presente, adquire importância especial o significado atribuído pela professora colaboradora a sua ação pedagógica e à influência da cultura familiar no processo de alfabetização.

2.2 Localizando a pesquisa de abordagem etnográfica

A pesquisa etnográfica exige do pesquisador um contato direto com o meio investigado e, para que a pesquisa seja fidedigna, é necessária uma relação de confiança e harmonia entre os envolvidos viabilizando que realmente os objetivos iniciais do estudo possam ser alcançados.

Além disso, Angrosino (2009) avalia que a boa pesquisa etnográfica depende de uma composição de fontes, de arquivos e de entrevistas, ou seja, a boa etnografia é o resultado da triangulação – o uso de múltiplas técnicas de coleta de dados para reforçar conclusões.

Segundo André (1995), em relação aos procedimentos metodológicos frequentemente utilizados, a pesquisa etnográfica faz uso, além da observação participante, citada anteriormente, da entrevista e da análise de documentos.

Angrosino (2009) argumenta que a observação participante não é propriamente um método, mas um estilo pessoal adotado pelo pesquisador em campo de pesquisa que, depois de aceito pela comunidade estudada, é capaz de desenvolver uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e o seu modo de vida.

Assim compreendida, a pesquisa etnográfica depende da capacidade do pesquisador de observar e interagir com as pessoas, enquanto elas essencialmente executam rotinas do dia a dia, relativas à problemática da investigação.

No caso da pesquisa ora em exposição, foram utilizadas as seguintes técnicas: observação participante, entrevista semi-estruturada, questionário e análise de documentos.

Para a observação participante na sala de aula, utilizou-se como ferramenta o gravador com o propósito de registrar a dinâmica da aula propriamente dita, as falas da professora e das crianças em relação às atividades propostas, e anotações de campo para descrever com mais exatidão os acontecimentos que, no áudio, não se pode captar, como o movimento dos alunos, as conversas paralelas, as interrupções na sala de aula, entre outros. A gravação e as notas de campo são complementares no sentido de reconstituir elementos importantes da dinâmica da aula uma vez que a segunda situa a primeira e esta materializa de modo mais objetivo a segunda.

Além da observação, adotou-se a entrevista, considerada outra técnica básica para a produção de dados em uma pesquisa de abordagem etnográfica. Ressalte-se que a entrevista imprime um caráter de interação pesquisador-pesquisado, especialmente quando não direciona uma ordem rígida de questões a serem seguidas, possibilitando o esclarecimento de questões observadas no ambiente pesquisado, ao mesmo tempo em que proporciona uma percepção nítida acerca das crenças, dos valores, das emoções e dos comportamentos dos interlocutores da pesquisa. Dessa forma, as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados (ANDRÉ, 1995).

A entrevista semi-estruturada (anexo 01) teve como objetivo coletar informações sobre a prática pedagógica da professora colaboradora da pesquisa, nas questões referentes à influência da cultura local e familiar na aprendizagem da leitura e escrita por parte dos seus

alunos, sob o seu próprio ponto de vista. Foi um momento bastante significativo e espontâneo em que a professora colaboradora mostrou-se tranquila e motivada para responder às questões. Na ocasião (meados do segundo semestre de 2010), ela levantou situações de conquistas e de angústias referentes ao trabalho desenvolvido com a turma de 1º ano.

Outro método de que se valeu a pesquisadora, foi a pesquisa em arquivo que, conforme Angrosino (2009), possibilita ao pesquisador informações sobre indivíduos e grupos, suas histórias, suas realizações e seus planos futuros. Por esta razão, procurou-se conhecer o Plano Municipal de Educação do Município de Santo Antônio do Planalto para compreender melhor a história, a identidade e a realidade daquela comunidade. Já no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Paulo, buscou-se elementos sobre a realidade escolar, suas possibilidades e suas limitações.

Além disso, foi elaborado e aplicado um questionário com vistas a obter informações para a caracterização das configurações familiares dos alunos. A sistemática de aplicação do questionário consistiu na entrega dos instrumentos para os pais (responsáveis) dos alunos da turma observada em reunião escolar, durante a qual se explanou o objetivo do questionário e a sua utilização para fins acadêmicos.

Com base nas informações obtidas mediante a análise desses documentos e dos questionários, são apresentados alguns importantes elementos que situam o contexto da pesquisa e os sujeitos da investigação.

2.2.1. O contexto da pesquisa

O estudo foi desenvolvido tendo como universo o município de Santo Antônio do Planalto, um pequeno município do Estado do Rio Grande do Sul. Cabe, aqui, explicitar a sua história para melhor entender-se a sua realidade social, cultural e educacional.

Com base na caracterização apresentada no Plano Municipal de Educação – PME (2009)¹, sabe-se que, aproximadamente em 1916, os primeiros colonos chegaram à Fazenda Santo Antônio que assim havia sido denominada por motivos religiosos, e recebia a partir de então, a força, o trabalho e a mentalidade de descendentes de imigrantes alemães e italianos.

¹ Os dados apresentados no PME foram extraídos do acervo de documentos da Prefeitura Municipal de Santo Antônio do Planalto e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do referido município.

A busca por terras novas e mais produtivas foi o fator predominante da migração daquelas famílias, originárias do Vale do Taquari, do Alto Jacuí e de outras regiões do próprio Estado. Naturalmente, a preferência recaiu sobre as terras de mato que predominavam ao longo de uma das margens do Rio Glória enquanto que, no prolongamento da outra margem, dominavam as terras de campo, ocupadas pelos criadores de gado e pelos tropeiros tradicionais vindos da fronteira.

A colonização que, aos poucos, prosperou, fruto da cultura e da tradição européias, deu preferência à produção diversificada, na primeira fase. A etapa inicial foi marcada pelo desmatamento, que trouxe a época áurea da madeira. Em continuidade, sucumbiu a floresta, dando lugar à exploração da terra que passou a produzir milho, feijão, mandioca, arroz e trigo, além da pecuária de subsistência.

A partir do trabalho e da dedicação dos pioneiros, o povoado cresceu a ponto de, através de lideranças, sensibilizar as autoridades do Município de Carazinho, ao qual pertencia, para a criação do 6º Distrito, cuja denominação de Santo Antônio ficou oficializada através da Lei Municipal nº 4, promulgada pelo Poder Legislativo em oito de setembro de 1956.

Com o passar dos anos, representantes políticos da comunidade começaram a mobilizar-se para a emancipação do distrito. Em cinco de julho de 1990, constituiu-se a Comissão de Emancipação, cujo movimento culminou na criação do Município de Santo Antônio do Planalto pela Lei Estadual nº 9.550, de 20 de março de 1992.

O município de Santo Antônio do Planalto situa-se na mesorregião Noroeste do Rio Grande do Sul e microrregião de Carazinho, chamada região do Planalto Médio, ficando distante cerca de 269 km da capital do Estado, Porto Alegre. Tem como limites, ao Norte, os municípios de Passo Fundo e Carazinho; ao Sul, o município de Victor Graeff; ao Leste, Ernestina; e a Oeste, Não Me Toque. Sua área total é de 203 km².



Foto 01 – Foto aérea da sede município
Fonte: Arquivo da SMEC

Em termos econômicos, o destaque é a agricultura; o município desenvolve lavouras de soja, milho, trigo, feijão preto em cerca de 350 propriedades rurais. A pecuária vem adquirindo importância no tocante à produção leiteira.

A geração de empregos no município é reduzida, sendo a prefeitura e a cooperativa os responsáveis pela maior parcela de postos de trabalho. Os estabelecimentos comerciais como lojas de roupas e calçados, loja de eletrodomésticos, farmácias, mercearias, supermercado, locadora de vídeo, academia, lojas de materiais de construção, sorveterias, padaria, restaurantes, entre outros, são dirigidos pelos próprios proprietários, diminuindo ainda mais a oferta de empregos e fazendo que os jovens e os pais de família procurem trabalho nos municípios vizinhos ou ocupações temporárias em época de plantio e de colheita nas propriedades agrícolas.

Talvez essa situação ajude a explicar a oscilação populacional que caracteriza o município. Segundo o Censo/IBGE de 1996, a população de Santo Antônio do Planalto era de 2.037 habitantes, distribuídos entre zona rural e urbana; em 2000 esse número cai para 2.001, em 2007 volta a crescer (2.029 habitantes) e em 2010 sofre nova queda: 1.987 habitantes².

A descendência étnica dos moradores varia: 10% lusos, 60% alemães e 30% italianos. Essa composição repercute sobre as práticas culturais que identificam o município. A maioria dos moradores manifesta hábitos e costumes que identificam as principais etnias de que descendem.

Quanto ao aspecto religioso, a população divide-se entre três confissões: a católica, a luterana e a evangélica (Assembleia de Deus, principalmente). A confissão luterana e a católica são as mais atuantes na comunidade realizando, durante o ano, cultos e festejos. A Igreja Católica desenvolve atividades mais festivas nos mês junho, quando se comemora o dia do Padroeiro do Município – o Santo Antônio – Santo casamenteiro como é conhecido nacionalmente.

Os habitantes de Santo Antônio do Planalto apresentam uma cultura com crenças, comportamentos e valores que pouco difere de outros contextos sociais brasileiros, porém, possuem características próprias. É uma sociedade que se constitui através do trabalho braçal no setor agrícola e dos valores que envolvem esse modo de vida; as pessoas o valorizam muito e, muitas vezes, depreciam os comportamentos daqueles que agem fora dos padrões de sua comunidade.

² Fonte: IBGE – site cidades@ <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em abril de 2011.

Um aspecto importante é o fato de as famílias possuírem o hábito de falar, em casa e nos meios sociais, o dialeto alemão ou italiano que aprenderam de seus antecessores. Isso resulta em um sotaque carregado levado ao ambiente escolar por professores e alunos.

Além de a linguagem oral ser bastante marcada pelos traços étnicos da população, outro aspecto que cabe destacar é o papel dos pais na educação dos filhos, principalmente em relação à transmissão de hábitos e de atitudes familiares, e a influência desses comportamentos no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Nogueira e Nogueira (2002, p.22), baseados em Bourdieu (1998), afirmam que

cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para ação [...], que seria transmitido aos indivíduos na forma de *habitus*.

Isso significa pensar que a escola, em sua dinâmica interna, com suas normas, valores e práticas, é influenciada pela cultural local.

O conceito de cultura tem sofrido alterações conceituais ao longo dos séculos, mas uma das primeiras definições atribuídas a esse termo, elaborada pelo antropólogo britânico Edward Burnett Tylor, conforme afirma Tilio (2009, p. 38), guarda um sentido genuíno. Segundo ele, cultura são práticas e ações sociais que seguem um padrão determinado no espaço. Refere-se, pois, a crenças, comportamentos, valores, instituições, regras morais que permeiam e identificam uma sociedade. É a identidade própria de um grupo humano em um território e em um determinado período.

Em *Dialética da Colonização*, ao se referir à cultura brasileira, especificamente, Bosi (1992) salienta que a cultura não é uma unidade ou uma uniformidade; ao contrário, é um grande mosaico composto por diversas etnias, crenças, costumes, em que o poder dos detentores das reservas econômicas sempre atuou para legitimar ou negligenciar. Bosi considera que é fundamental que se reconheça a pluralidade dessa cultura, admitindo, dessa maneira, que as diferentes regiões do país, a forma de colonização, a própria geografia e as relações estabelecidas com os povos vizinhos determinaram o leque diversificado de uma cultura nacional múltipla.

A fim de levantar dados acerca dessa diversidade e com o intuito de caracterizar as configurações familiares e as contribuições culturais existentes no grupo social pesquisado, foi realizado, junto às famílias dos alunos da turma observada, um questionário (anexo 2). Dos vinte instrumentos enviados, dezenove foram respondidos, o que denotou o comprometimento dos pais com a devolução do material à pesquisadora.

É apresentada, a seguir, uma síntese das informações obtidas.

- A) A maioria das famílias é nuclear, ou seja, vivem na casa o pai, a mãe e o (s) filho (s). Somente três alunos moram com as mães e irmãos.
- B) Quanto à escolaridade dos pais, cinco pais não completaram os anos iniciais do ensino fundamental interrompendo os estudos na 4ª série; três pais deixaram a escola na 8ª série; seis pais concluíram o ensino médio e apenas dois têm formação em nível superior. No que se refere à escolaridade das mães, observou-se que cinco mães não completaram os anos iniciais do ensino fundamental interrompendo os estudos na 4ª série; quatro mães deixaram de estudar na 8ª série; oito mães completaram o ensino médio e apenas duas concluíram o ensino superior. Tais respostas evidenciam que a escolaridade tanto dos pais como das mães se equivale, predominando o acesso e a conclusão do ensino médio.
- C) Em relação à profissão dos pais, cabe destacar que cinco são agricultores, dois representantes comerciais, três vigilantes, um frentista, um motorista, dois pedreiros, um jardineiro e um aposentado. Já, entre as mães, dezesseis desenvolvem atividades domésticas no lar e na lavoura e apenas três trabalham fora (funcionária pública, monitora escolar e costureira industrial).
- D) Em relação ao número de filhos, em sete famílias prevalece o filho único, seis famílias têm dois filhos, três delas, três filhos e três, quatro filhos.
- E) A maioria das famílias reside no município há muito tempo, é natural daquele lugar. Apenas cinco famílias moram há menos de cinco anos em Santo Antônio do Planalto.
- F) O responsável pelo sustento familiar é preponderantemente o pai. Em oito famílias, o único responsável pelo provimento é o pai, variando os rendimentos de um salário a três salários mínimos; em oito famílias, a responsabilidade pelo sustento familiar é do casal, variando os rendimentos de dois a três salários mínimos, e em três famílias, o sustento se dá pela figura materna com rendimentos de um salário mínimo mais pensão alimentícia e mediante ajuda governamental através do programa bolsa família.
- G) Em todas as residências há um a dois televisores, por meio dos quais as pessoas da família assistem diariamente aos programas como novelas, noticiários, filmes e desenhos animados.

A forte presença da mídia televisiva, como provedora de informações, chama a atenção, ficando, em segundo plano, o acesso à informação impressa – a prática da leitura para obtenção de informação e conhecimento. Dezesete famílias não possuem assinatura diária de jornal ou assinatura mensal de revistas, apenas duas famílias possuem assinatura de

jornal. Das dezenove famílias, doze compram às vezes jornais, revistas ou livros. Sete famílias não investem recurso nesses artigos.

Das dezenove famílias questionadas, apenas sete possuem coleções de livros em casa (dicionário, livros infantis, livros de agropecuária) e fazem sua leitura. Doze famílias afirmaram que não possuem nenhum tipo de livro para consulta em casa.

H) Em relação ao acesso à Bíblia e à sua leitura, dezesseis famílias confirmaram ter o hábito de lê-la; apenas em duas famílias esta tarefa se restringe ao pai e, em outra família, ninguém faz a leitura.

I) Quanto ao acesso a computador em casa e conectado à internet, apenas quatro famílias possuem-no; os demais não possuem computador.

J) A responsabilidade de fazer as compras para a família centra-se na figura materna; na maioria das vezes, as mães escrevem a lista de compras. Apenas duas famílias afirmaram não ter o hábito de escrever lista para comprar os produtos necessários para casa.

K) Em relação às anotações dos controles financeiros da família e a utilização de caderno/agenda para organizar as contas, das dezenove famílias, sete famílias afirmaram a utilização diária desse controle por escrito; seis informaram que utilizam, às vezes, anotações; e seis famílias não possuem este hábito de registrar os gastos e contas a pagar.

L) Em relação às tarefas escolares dos filhos (tema de casa), entre as dezenove famílias, nove afirmaram que auxiliam sempre os filhos; quatro registraram que, às vezes, os auxiliam; os demais auxiliam quando a criança pede ajuda. A pessoa responsável pela ajuda nas tarefas escolares dos filhos é predominantemente a mãe. Apenas uma família afirmou que a ajuda à filha na realização dos temas de casa é dada pelo pai.

M) Em relação à iniciativa da criança na realização das tarefas escolares, cinco famílias consideram que seus filhos fazem as atividades com autonomia, não precisando lembrá-los; quatorze famílias afirmaram que precisam constantemente lembrar os filhos das tarefas escolares como temas e trabalhos.

N) No que se refere ao tempo gasto na realização dos temas de casa, seis pais estimam que suas crianças levam quinze minutos para fazê-los e outros seis que elas levam 30 minutos para concluir as tarefas; sete deles afirmam que seus filhos necessitam de uma hora para terminar os temas de casa.

O) No tocante ao hábito de leitura feita pelos pais para crianças, verificou-se que em sete famílias os pais leem junto e para a criança; em oito famílias, somente a mãe lê junto e para a criança; em três famílias, os irmãos mais velhos leem junto e para a criança, e, em uma família, o pai lê junto e para a criança.

P) A professora habitualmente envia livros da escola para a criança fazer a leitura em casa. Entre as famílias questionadas, onze afirmam que a criança logo os lê e oito famílias informaram que a criança guarda-os para ler mais tarde e, às vezes, acaba esquecendo, sendo necessário lembrá-la da tarefa.

Q) No tocante às dificuldades de aprendizagem que a criança apresenta na escola, nove famílias apontaram que seus filhos possuem dificuldade na leitura e na escrita de palavras e frases; três famílias consideram que os filhos estão apresentando dificuldades na leitura e na resolução de histórias matemáticas (cálculos de adição e subtração) e sete famílias não responderam a pergunta.

R) No que concerne ao investimento pedagógico da família frente às dificuldades de aprendizagem que a criança apresenta, dezessete famílias relataram que procuram fazer atividades semelhantes às que a professora realiza em aula como escrever as famílias silábicas, escrever palavras, fazer leitura de palavras e frases, treinar caligrafia, cálculos de adição e subtração. Duas famílias, porém, afirmam que não auxiliam seus filhos, deixando o trabalho de apoio pedagógico desenvolvido pela professora na escola.

S) As famílias questionadas afirmaram que, quando são chamadas para reuniões ou conversas com a professora, quem participa com mais frequência é a mãe. No entanto, em relação às exigências frente ao bom rendimento escolar as famílias afirmam que a cobrança é feita pelo pai e pela mãe.

Ao final do questionário, os pais dão razões para que seus filhos aprendam a ler e escrever. Em um espaço para a exposição por escrito apareceram as seguintes observações: “Para ter um bom futuro e ser uma pessoa de sucesso”; “Ler e escrever é à base da vida da pessoa”; “Para achar um bom emprego”; “Porque é o mínimo que devemos saber. Educação é o futuro deles”; “Para o seu desenvolvimento pessoal e para que possa ter um bom convívio social e profissional”; “Para vencer na vida e arrumar um trabalho bom”; “É a forma direta dele interagir com o mundo, conhecer as coisas da vida”; “Para ser alguém na vida”; “Aprender a ler trouxe para ‘A’ a liberdade de ler toda hora e escrever tudo o que vem na cabeça”; “Muito importante”; “Para ter um futuro melhor”; “Ler e escrever é muito importante para eles e também para o futuro deles, porque eu não tive oportunidade de continuar estudar”; “Para ter um aprendizado melhor e depois um futuro também”; “Para ser uma pessoa bem informada e pode ser mais tarde uma pessoa que possa frequentar uma faculdade e ter um bom emprego. Ser feliz”; “Para ficar mais independente, entender melhor o mundo, as pessoas e a si próprio. Conquistar espaço na sociedade e tornar-se profissional em alguma área de trabalho”; “Para mais tarde, quando adulto ser uma pessoa independente

para resolver seus problemas que surgirem durante a vida”; “Porque é através da leitura que se adquire muitos conhecimentos, isto é de fundamental importância para eles poderem se expressar e se comunicar com as pessoas agora e para o futuro”; “Para um bom aprendizado para ele”; “Ser competente”.

2.2.2 Campo de pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, escolheu-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental São Paulo, por ser a primeira escola da rede municipal de educação a implantar, em 2006, a matrícula obrigatória no 1^a ano do Ensino Fundamental para crianças com seis anos de idade completos.

Em conformidade com o Projeto Político-Pedagógico (2009)³:

A Escola Municipal de Ensino Fundamental São Paulo foi criada pelo decreto nº 44/75 - 30.12.1975 e está em funcionamento através do decreto nº 19.427 - 04.08.1982 publicado em Diário Oficial de 12.08.1982.

A escola esteve localizada até o final de 1997 na localidade de Rodeio Bonito, distrito de Santo Antônio do Planalto, localizada a de 6 km da sede do município. Era de madeira e nela estudavam 10 alunos, com as quatro séries iniciais do ensino fundamental e com apenas uma professora (categoria denominada escola multisseriada).

Em 1998, a escola foi transferida desta localidade para sede do município, na Avenida Jorge Muller, onde funcionava em uma casa de dois pisos, espaço este não adequado para uma escola.

No ano de 1999 foi inaugurado o novo prédio da escola, localizado na Rua Adolfo Schneider, sem número, na cidade de Santo Antônio do Planalto. A escola possuía quatro salas de aula onde funcionavam as séries iniciais e uma turma de Classe Especial, subdivididos entre os dois turnos de atendimento.

De 1999 até 2004 a escola atendia alunos de Classe Especial, sendo que em 2005 os alunos foram incluídos na 1^a série do ensino regular, os quais foram acompanhados ao longo dos anos por profissionais da área pedagógica, psicológica e neurológica.

Com a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental através da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, embasados na Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 o município ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração neste mesmo ano, onde a Escola São Paulo foi a primeira escola municipal em iniciar as atividades com essa nova modalidade de ensino.

³ Nos trechos citados a seguir, retirados do projeto político-pedagógico da escola, foi mantido o texto integral, sem correção dos eventuais erros em relação à norma culta da língua portuguesa.

Desse modo, o PPP da escola permite uma visão geral de sua organização e recupera parte da própria história da instituição de educação, cumprindo, pois, com os pressupostos que determinam a redação de um Projeto Político-Pedagógico.

Em continuidade, lê-se no PPP da escola:

Atualmente (2010) a Escola Municipal de Ensino Fundamental São Paulo atende a modalidade de Educação Infantil alunos de 4 e 5 anos de idade e Ensino Fundamental de 9 anos letivos – anos iniciais - 1º ao 5º ano letivos, totalizando 143 alunos distribuídos nos turnos da manhã e tarde, sendo que os alunos do turno tarde são os alunos residentes no interior e em localidades mais afastadas da cidade que precisam de transporte escolar.

No que se refere ao quadro docente para atendimento à realidade escolar, anteriormente exposta, registra-se no Projeto Político Pedagógico:

Quanto aos professores a escola conta com quatro professores de Educação Infantil, nove professores do Ensino Fundamental, uma professora de Educação Física e um Professor de Apoio Pedagógico totalizando quinze professores, sendo 100% dos professores graduados com Licenciatura Plena e 100% com pós-graduação.

O PPP traz ainda uma breve apresentação de estrutura administrativa e física da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Paulo:

A escola possui CPM (Circulo de Pais e Mestres) composto por onze membros que participam ativamente da tomada de decisões referentes às atividades e eventos festivos, com a finalidade de levantar recursos financeiros que são destinados à melhoria da unidade escolar.

Como a escola pertence a rede municipal de educação, o pagamento dos profissionais, a manutenção e serviços são executados e custeados pela Administração Municipal, ou seja, pela prefeitura municipal.

Área construída para o atendimento ao Ensino Fundamental tem o total de 522 m² possui as seguintes dependências: diretoria, secretaria, sala dos professores, uma sala de recursos pedagógicos, quatro salas de aulas, um refeitório, uma cozinha, um depósito de material de limpeza, recreio coberto, uma quadra de esporte descoberta, área de serviço, sanitário dos funcionários, sanitário de alunos.

Área construída para o atendimento a Educação Infantil possui o total 62 m² com duas salas de aula, uma cozinha, sanitário dos funcionários, sanitário de alunos, uma sala de depósito, recreio coberto, parquinho descoberto.

Em relação aos equipamentos a escola dispõe: dois televisores, dois DVDs, um vídeo cassete, três computadores, uma impressora, uma máquina xerocadora, um retroprojeto, tela, quatro aparelhos de som, uma caixa de som com microfone, guilhotina, além dos equipamentos e utensílios destinados à cozinha.

Reiterando o que os pais manifestaram no questionário em relação ao que esperam da escola, segundo o que consta no Projeto Político-Pedagógico (2009), as famílias demonstram

preocupação em relação à educação de seus filhos e esperam que a escola lhes ofereça ensino de qualidade aos seus filhos, com vistas a que possam “enfrentar os problemas que a vida apresenta”, além de ensinar-lhes criticamente os conteúdos.

De acordo com Projeto Político-Pedagógico (2009),

a maior preocupação aos docentes da unidade escolar é trabalhar de forma que os alunos aprendam significativamente, levando os ensinamentos aprendidos na escola para vida. Que durante a trajetória escolar os alunos aprimorem seus conhecimentos, suas habilidades, desenvolvam competências e principalmente saibam ler com compreensão, escrever com coerência e resolver situações problemas sendo elas aritméticas ou não.

Entretanto, no PPP (2009) há menção a uma questão bastante debatida entre os docentes: a de que faz falta o envolvimento das famílias com atividades escolares dos seus filhos, uma vez que “o investimento e o tempo que família dedica aos estudos de seus filhos são precários”, do que resulta falta no atendimento às tarefas de casa e casos de infrequência escolar.

2.2.3. Colaboradores da pesquisa

A pesquisa ora apresentada teve como foco de investigação a alfabetização de crianças e a cultura familiar no contexto da escola pública.

Como, no ano 2009, a escola São Paulo dispunha apenas de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, elegeu-se essa turma como campo da pesquisa. Ademais, a professora colaboradora apresenta características que, ao pesquisador pareceram produtivas para o desenvolvimento dos propósitos já assinalados: ser a professora alfabetizadora com 18 anos de experiência no município, possuir em seu currículo altos índices de aprovação na primeira série; bem como a sua adesão à pesquisa, que se consolidou com a assinatura do termo de consentimento, utilizado como registro do compromisso entre o pesquisador e o pesquisado.

Inicialmente, apresentou-se para diretora e para professora colaboradora o problema, os objetivos e os procedimentos que embasavam a pesquisa e os benefícios que o trabalho produziria no campo educacional, ficando claras as garantias de confidencialidade e sigilo das identidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Ainda como colaboradores participaram deste trabalho os vinte alunos da classe, todos eles na faixa etária entre seis e sete anos.

Realizou-se o trabalho de campo no período de outubro a dezembro de 2009, perfazendo um total de 30h/aula. Foram observadas sete aulas, das 8h às 12 horas e uma aula das 10h às 12h, em dias distintos, sendo que a professora colaboradora era comunicada antecipadamente sobre o dia e horário em que a pesquisadora executaria a sua atividade.

Nas primeiras observações, houve certo desconforto por parte da professora colaboradora, fato atribuído ao uso do gravador. Foi o momento de lembrar que a gravação seria de uso exclusivo da pesquisadora e serviria como suporte para as observações feitas. Para os alunos, além de ser algo diferente em sala de aula, o gravador proporcionou a interação, posto que eles faziam perguntas para professora sobre o aparelho e se eles ouviriam suas vozes. Com o passar dos encontros, o gravador foi esquecido e as aulas transcorreram normalmente. A presença da pesquisadora também se tornou algo natural em todas as atividades desenvolvidas na escola e fora dela, como nas aulas de informática no Telecentro (Sala de informática aberta à comunidade local, integrante do Programa Nacional de Inclusão Digital) e na biblioteca pública.

Transcrever as gravações e compará-las às anotações das observações realizadas foi a etapa que exigiu mais atenção, uma vez que era necessário reproduzir fielmente as falas dos alunos e da professora nas atividades desenvolvidas em aula, a fim de categorizar os elementos essenciais da pesquisa.

3 A ALFABETIZAÇÃO E O CONTEXTO SOCIOCULTURAL

O processo de alfabetização tem sido tema de inúmeras discussões tanto no âmbito escolar, como fora dele. Trata-se de debates que se propõem a pensá-lo como um processo, isto é, não apenas como uma situação estanque, sem articulação entre os saberes trazidos pelo aluno e aqueles formalizados pela tradição cultural e emanados dos programas oficiais de ensino.

Segundo Vygotsky (1998), o processo de aquisição da escrita pela criança não está relacionado à sua entrada na escola, vinculando-se, antes disso, às vivências realizadas no contexto social, do qual a criança é parte integrante. O estudioso enfatiza os gestos, o desenho e o brinquedo como atividades simbólicas que atribuem significados à escrita e, portanto, elementos mediadores na compreensão acerca do funcionamento do código linguístico.

Porém, antes de um maior aprofundamento sobre aspectos relevantes do processo de aprendizagem da leitura e escrita pela criança, optou-se por retomar elementos da história educacional brasileira para rever como se deu o processo de escolarização e alfabetização ao longo dos tempos em nosso país.

3.1 Escolarização e alfabetização: pressupostos teóricos e metodológicos

Segundo Mortatti (2006), no Brasil, desde o final do século XIX, especialmente com a proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das instituições mais valorizada da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo de novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautando-se pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. Do mesmo modo, a universalidade da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do esclarecimento das massas iletradas.

Mortatti (2006) lembra que, no âmbito dos ideais republicanos, saber ler e escrever tornou-se um instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento por parte do indivíduo, assim como, do ponto de vista da sociedade, firmou-se como um imperativo da

modernização e do desenvolvimento social. A leitura e a escrita que, até então eram práticas culturais cuja aprendizagem estava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus elementos básicos no âmbito privado do lar ou, de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas escolas do Império, tornavam-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados.

Na primeira metade do século XX, quando a discussão dava-se no campo estritamente do ensino, acreditava-se que o fundamental para alfabetizar os alunos era o treino de determinadas habilidades, bem como a busca do melhor método para ensinar a ler. Considerava-se que a alfabetização ocorria em classes homogêneas e que a escrita era uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, devendo ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um período preparatório, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição do corpo e dos membros.

Travaram-se, então nas décadas de 1950 e 1960, discussões entre os defensores do Método Global⁴ ou Análítico e o Método Fonético⁵ ou Sistemático, não havendo, no entanto, uma teoria linguística ou psicológica que justificasse o melhor método ou a mais apropriada sequência de aprendizagem. Com isso, usava-se as cartilhas prontas, sem ao menos questioná-las.

Na década de 1980, chegam ao Brasil os resultados das pesquisas psicogenéticas sobre a linguagem escrita, desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores, no âmbito do pensamento construtivista piagetiano.

Esses estudos enfatizam que o processo de construção da escrita pela criança acontece através da interação com o objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, argumenta-se que, interagindo com a escrita, a criança constroi o seu conhecimento, suas hipóteses a respeito desse objeto e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever em uma descoberta progressiva. A alfabetização passa ser vista a partir da ótica de “como se aprende”, dirigindo a atenção para a compreensão do processo de construção do conhecimento realizado pelo aluno.

⁴ Método Global ou Analítico – defendia que o melhor era oferecer ao aluno uma totalidade de sentido, sejam palavras, frases ou pequenos textos, para que ele fizesse uma análise e chegasse às suas partes constitutivas, que são as sílabas e letras.

⁵ Método fonético ou sistemático – propunha que o aluno aprendesse primeiro as letras e/ou sílabas, relacionadas ao som das mesmas, para depois juntá-las e chegar a palavras ou frases.

Ao acompanhar esse percurso, Ferreiro e Teberosky (1999) definem a evolução da escrita em etapas sistemáticas (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética) pelas quais a criança passa durante o processo de aquisição da língua escrita, configurando um processo de interpretação ativa da criança acerca do funcionamento do sistema alfabético.

As contribuições da teoria psicogenética ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita traduzem-se no reconhecimento da criança como sujeito ativo na construção da escrita, bem como na importância dada ao professor quanto ao seu conhecimento sobre como o aluno aprende. Cabe a ele a elaboração de atividades desafiadoras, a fim de desenvolver uma aprendizagem significativa.

No auge das discussões sobre a teoria psicogenética, em meados da década de 1980, chegaram ao Brasil os primeiros estudos de Lev S. Vygotsky e seus colaboradores, pilares da concepção sociocultural. Essa concepção se fundamenta nos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, evidenciando uma compreensão da realidade marcada pela história humana em constante busca pela recriação da cultura, algo que ocorre mediante a ação interativa do homem sobre a natureza. Parte, pois, da premissa de que o homem constitui-se através das relações produzidas no espaço social e no tempo histórico.

Assim sendo, aprendizagem, nessa concepção, é resultado das interações sociais, sendo que elas desempenham papéis determinantes na constituição e no desenvolvimento das funções mentais humanas, nas representações do real, na produção do pensamento e na utilização da linguagem como instrumento de comunicação, de planejamento e de organização da ação, que garante a transmissão e a assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo dos tempos.

Os pressupostos teóricos de Vygotsky trazidos ao campo educacional passaram a nortear muitas discussões sobre o aprendizado da escrita, entendendo-o, então, como processo de apropriação da cultura, de caráter histórico e mediado pelas interações sociais. A aprendizagem da escrita refere-se, desse modo, à aquisição de um sistema de signos que, assim como os instrumentos, foram produzidos pelo homem em resposta às necessidades socioculturais concretas.

Em suma, essa abordagem se identifica em vários aspectos com as ideias de Cook-Gumperz (2008b, p. 13), a qual entende que a alfabetização não proporciona apenas habilidades técnicas, mas um conjunto de prescrições sobre o uso do conhecimento. Nesse sentido, “a alfabetização é um fenômeno socialmente construído, e não a simples capacidade de ler e escrever”.

3.2 Cultura familiar e linguagem escolar

A família, como primeiro núcleo social de que a criança participa, é considerada a grande responsável pelo desenvolvimento da personalidade e dos comportamentos da criança. Lahire (2004) aponta que a criança, como parte de um grupo familiar, não reproduz, obrigatoriamente, as formas de agir da família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida.

A criança incluída em uma cultura familiar com condições e disposições econômicas razoáveis, organizada moral e afetivamente, adquire sem perceber métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo semelhantes às utilizadas em seu entorno. Um ambiente familiar constituído de pessoas que desenvolvam ações voltadas para a leitura e para a escrita, por exemplo, um pai que lê um manual de um brinquedo ou um livro infantil em voz alta para o filho, lê e discute as informações contidas nas embalagens de agrotóxico, ou escreve na agenda os compromissos ou ainda escreve uma lista de compras, estará aproximando a criança da cultura da leitura, isto é, estará dando sentido ao texto escrito dentro do espaço familiar.

Por outro lado, em configurações familiares em que o investimento pedagógico dos pais é precário, com pouco acesso à cultura da escrita e ínfima importância à vida escolar dos filhos, o sucesso escolar deles torna-se mais difícil, mas não impossível.

Com base em Lahire (2004), pode-se supor que a criança adquire importante cota do capital cultural com os seus pais, fato que lhe favorecerá o desenvolvimento das capacidades necessárias para obter sucesso na escola. Em face destas observações, pode-se então ponderar que o êxito da criança dependerá, de maneira significativa, da situação em que seus progenitores transmitem esse capital, conforme sua relação com o filho, incluindo a sua capacidade (socialmente constituída) de cuidar da educação dos infantes, de sua presença ao lado deles ou, finalmente, de sua disponibilidade para transmitir certas disposições culturais ou acompanhá-los na construção dessas disposições.

Como correlato das configurações familiares existentes, no universo escolar, especificamente em sala de aula, há crianças diferentes, com bagagens culturais diferentes, cabendo ao professor, através das ações pedagógicas, conduzir um ensino de forma que tais bagagens sejam articuladoras no processo de aquisição da leitura e escrita.

O início da escolarização na vida das crianças acarreta grandes transformações sociais, linguísticas e cognitivas. A linguagem oral, aquela praticada em casa (doméstica), será, aos poucos, transformada, embasando-se em novas habilidades linguísticas; além do aprendizado de ler e escrever, as crianças aprenderão novas formas de se comunicar. Não quer dizer que a criança chega à escola sem saber se comunicar; na prática, ela traz consigo uma linguagem que, através das práticas escolares, acredita-se, será aprimorada.

A maior parte do que se ensina na escola é transmitida pela apresentação oral dos professores ou por livros didáticos e recursos similares e, quando são feitas avaliações, elas ocorrem por meio de pergunta e resposta, de forma oral e por escrito. Sendo assim, o sucesso escolar do aluno depende do domínio das habilidades linguísticas de escuta, fala, leitura e escrita.

Nesse sentido, Cook-Gumperz (2008b) defende que as crianças devem desenvolver habilidades no uso da língua para que possam participar de atividades da sala de aula, ter acesso a oportunidades de aprendizagem e demonstrar o que aprenderam.

Durante muito tempo, acreditou-se que o fracasso escolar, em especial a alfabetização, resultava da pobreza, da privação cultural das famílias, bem como das deficiências/diferenças linguísticas dos alunos. Conforme registra a referida autora, tais argumentos passaram a ser conhecidos como a “tese do déficit linguístico”, sugerindo que o ambiente cultural, onde as crianças com níveis baixos de desempenho cresciam, não proporcionava a exposição adequada ao discurso adulto, resultando na falta de estímulo verbal que, por sua vez, impedia o desenvolvimento cognitivo.

No entanto, com os estudos na área da sociolinguística, nas décadas de 1960 e 1970, constatou-se que não existe razão para supor que crianças cuja gramática cotidiana se afaste do padrão escolar possam ser consideradas carentes de pré-requisitos cognitivos necessários à aprendizagem. Os sociolinguistas argumentam que a língua sofre as interferências da visão do mundo e os que a falam exercem influências sobre o meio físico e o contexto cultural. Nesse entendimento, eles defendem a existência de diferenças linguísticas e não de deficiências.

Devido à dificuldade dos educadores em reconhecer os efeitos da diversidade linguística, julgam erroneamente as dificuldades que as crianças enfrentam quando se deparam com o ambiente da sala de aula. Muitos educadores preocupam-se em apenas trabalhar a correção da linguagem buscando aproximá-la da modalidade padrão/legítima da língua e, com isso, reforçando ainda mais o preconceito linguístico e social (BAGNO, 2009).

Soares (2008) destaca que a escola leva os alunos pertencentes às camadas populares a reconhecer que existe uma maneira de falar e escrever considerada legítima, diferente daquela

que dominam, mas não os leva a conhecer essa maneira de falar e escrever, isto é, a saber produzi-la e consumi-la.

Os insucessos ocorridos nas escolas não se restringem aos conteúdos e às técnicas de instrução, mas ao ambiente de aprendizagem criado pela interação entre o cenário, o uso da língua pelo professor e pelo aluno que afeta a transmissão do conhecimento.

Muitas vezes, o discurso utilizado em sala de aula pelo professor não é interpretado pelo aluno, acarretando uma aprendizagem insatisfatória. Cabe então ao professor estabelecer uma estrutura organizacional para que as crianças saibam como e quando devem reconhecer o que é transmitido pelo professor e transformá-lo em conhecimento, isto é, como os professores e os alunos, juntos, nas salas de aula, constroem a realidade cotidiana do processo social de transmissão do conhecimento.

De modo geral, os professores têm sido lentos para reconhecer a significação da maneira como interagem com seus alunos. Mais do que nunca, eles preocupam-se tanto com o currículo, com o seu conteúdo e a sua sequência, que tendem a ignorar a relação interativa entre professor, o aprendiz e aquilo que ensina e se aprende: o “eu”, o “você” e o “ele” (MOFFETT, 1968; WELLS, 1981a; 1999, apud COOK-GUMPERZ, 2008).

Em suma, a escolarização não é apenas uma questão de exposição à instrução, mas a forma como se efetivam as relações presenciais do professor com o aluno como algo interativamente embutido no contexto dos procedimentos e práticas de sala de aula, criando assim condições favoráveis para a aprendizagem.

Ressalte-se que, na alfabetização, as crianças terão a introdução à aprendizagem formal e as lições aprendidas influenciarão toda sua carreira escolar subsequente. Dito de outra forma, se a criança, no ambiente escolar, especificamente na sala de aula, puder desenvolver atitudes exploratórias de linguagem, ela alcançará não somente aprendizado nos temas prescritos no currículo, como também o desenvolvimento das disposições necessárias para que se tornem aprendizes para toda a vida.

Cook-Gumperz (2008b) avalia que nossa sociedade precisa de cidadãos com uma atitude exploratória para lidar com as situações em que se encontram e com capacidade versátil para reconhecer problemas e para trabalhar em conjunto com o propósito de formular e testar soluções possíveis, tanto simbolicamente, em palavras, quanto na prática, por meio de ações. Se estas atitudes não forem fomentadas nos primeiros anos da escolarização, tornar-se-á cada vez mais difícil que os aprendizes desenvolvam-se e prosperem nos estágios posteriores da educação, assim como no mundo mais amplo que encontrarão além das paredes da escola.

4 A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO ALFABETIZADOR: O PERCURSO INVESTIGATIVO

O estudo das concepções teóricas sobre a alfabetização permite observar a existência de uma cultura letrada ativa muito antes do advento da escolarização universal e compulsória.

Estudos recentes, na América do Norte e Europa, referentes aos séculos XVIII e XIX, estabeleceram o nível em que a alfabetização afetava as vidas das pessoas comuns antes da industrialização, ou seja, muitas pessoas simples, de lares urbanos e rurais, eram alfabetizadas, sendo comum encontrar em seus lares muitos tipos de livros, tratados e almanaques lidos entre os familiares.

Segundo Laqueur (1976a, p. 225 apud COOK-GUMPERZ, 2008c, p. 37):

(...) As pessoas não se alfabetizavam por esta ou aquela razão, mas porque eram cada vez mais tocadas, em todas as áreas de suas vidas, pelo poder da comunicação, que somente a palavra escrita possibilita. Portanto, havia uma motivação para ler e escrever: essas habilidades permitiam que os homens e as mulheres funcionassem efetivamente em uma variedade de contextos sociais. Isso explica porque, na ausência de escolas externas, cenários nativos eram responsáveis pela criação e transmissão da alfabetização popular.

Com o passar dos tempos, pode-se perceber que a alfabetização e a escolarização tornaram-se um meio para aumentar a qualidade de vida, passando a ser uma exigência do mercado do trabalho; isto é, ser alfabetizado não era apenas uma parte necessária do bem estar econômico em nível pessoal, mas uma garantia de estabilidade social e de avanço econômico para a sociedade.

Cook-Gumperz (2008c, p. 45) afirma que a alfabetização em si já não representava o desenvolvimento progressivo para as pessoas e as sociedades, mas, pelo contrário, como uma tecnologia fundamental sobre a qual se constroem as sociedades modernas, ela se torna a pré-condição para qualquer mudança ou progresso futuro.

Nesse sentido, pode-se perguntar sobre o impacto que tais mudanças produziram sobre as relações internas à família e sobre as relações entre esta instituição e a escola: que papéis foram sendo assumidos pela escola em seu processo de expansão? Que lugar manteve a família na educação deliberada, formal de seus filhos? Que expectativas sobre o papel de um e de outro essas mudanças produziram? Como elas se atualizam sistematicamente? Que conflitos geram? Como reagem professores e pais diante da tarefa de “escolarizar”? Como

esses elementos aparecem no processo inicial de escolarização, fundamentalmente no curso do aprendizado da escrita, da alfabetização inicial das crianças?

O estudo de abordagem etnográfica realizado permitiu aproximar-se do contexto do qual emergem essas questões e da elaboração de algumas possibilidades de compreensão da questão principal deste estudo: Que atravessamentos sofre a interação família e escola durante o processo de alfabetização, como a professora lida com o capital cultural trazido pelas crianças na sala de aula e em que medida isso influencia na abordagem dos conhecimentos acerca da linguagem escrita?

Pretende-se a partir de agora apresentar os dados do trabalho de campo, analisando-os em sua relação com três eixos, elaborados com base na leitura das informações coletadas. São eles, seguidos de seus descritores: :

- **Sujeito da pesquisa – a professora alfabetizadora:** ser professora alfabetizadora; importância da formação continuada; um frente a frente com a prática alfabetizadora.
- **Prática escolar alfabetizadora:** leitura e escrita na rotina escolar; recursos tecnológicos na alfabetização.
- **Capital cultural familiar e alfabetização:** configurações familiares; investimento pedagógico familiar; relações família-escola.

4.1. Sujeito da pesquisa – a professora alfabetizadora

Conforme Tardif e Lessard (2008), a docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir em um determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.

Assim compreendido, o trabalho docente no campo da alfabetização exige do profissional um constante aperfeiçoamento dos saberes específicos, referentes ao ensino da leitura e escrita, a fim de que possa desenvolver de maneira fundamentada o ensino-aprendizagem da língua escrita.

Com base nisso, neste eixo, são oferecidos elementos sobre a professora alfabetizadora, dando-se ênfase a sua identidade, construída em sua trajetória profissional, ou seja, a sua formação inicial e continuada como pontos relevantes de sua ação docente.

4.1.1 Ser professora alfabetizadora

Nos dizeres de Tardif e Lessard (2008), a docência é concebida como um “artesanato”, uma arte aprendida no tato, em que o saber ensinar parece um recurso exclusivo da vivência, da experiência pessoal, até da história anterior, familiar ou escolar. Sendo assim, para a realização do estudo em questão, foi necessário saber: quem é a professora alfabetizadora? O que a levou à condição de trabalhar com alfabetização?

Partindo desses questionamentos, a colaboradora relata como aconteceu o seu encontro com a alfabetização.

Iniciei minha carreira no magistério nos anos 80, no município de Carazinho, trabalhando sempre com as primeiras séries – 1ª e 2ª séries em escolas multiseriadas e rurais. Era muito sofrido e trabalhoso! Em Santo Antônio do Planalto, comecei trabalhando com uma série por ano, mudando apenas as escolas, alguns anos, na escola da sede e, em outros, na escola do interior. Nunca escolhi a série para trabalhar, sempre fui indicada para trabalhar com as primeiras e segundas séries, acho porque tenho jeito de mãezona! E gosto de trabalhar com essas séries, não me vejo trabalhando com os maiores! Minha formação inicial foi magistério - curso normal; só, em 2004, com muita dificuldade, me formei em Pedagogia Séries Iniciais. Acho que não iniciei minha profissão sendo alfabetizadora, mas fui me construindo aos poucos como alfabetizadora. Sabe como é, a gente vai vendo o que dá certo e o que não dá certo, e procurando soluções para melhorar o trabalho.⁶

A professora narra que se tornou alfabetizadora a partir das experiências vivenciadas ao longo dos anos, isto é, com base nos saberes científicos e experienciais exigidos pela profissão docente. Com base no relato, observa-se que a professora colaboradora sempre foi indicada para trabalhar com classe de alfabetização, sendo a familiaridade com a figura materna uma das razões para isso.

Brito (2007) pondera que o professor necessita construir competências para a organização e a execução de uma prática pedagógica que se caracterize como um saber-fazer-bem, envolvendo reflexão crítica sobre sua ação. Nos espaços de formação, a professora

⁶ Transcrição da entrevista realizada com a professora colaboradora. No caso da fala da professora e, posteriormente, dos alunos, respeitam-se as marcas da oralidade próprias desse gênero de texto.

possivelmente buscasse soluções para os problemas que a prática lhe impunha. Mas deixa explícita a produção de um conhecimento, “vendo o que dá certo e o que não dá certo”, na prática, no trabalho junto às crianças.

4.1.2 Importância da formação continuada

Sob o amparo da Lei 9.394/96, a formação continuada tem sido pauta de discussões, do mesmo modo que de ações, e muitos gestores educacionais privilegiam tempo e espaço para formação continuada dos professores em todas as modalidades de ensino.

No caso dos cursos de formação do professor para séries iniciais do ensino fundamental, principalmente para o professor alfabetizador, deve-se voltar atenções para o ensino da leitura e da escrita, pois é através da formação continuada que o professor buscará suportes para a reflexão da e na prática pedagógica, observando, na teoria, as explicações e as ponderações sobre a prática vivenciada em sala de aula.

Com base nessas premissas, analisar-se-á a formação da professora colaboradora em relação aos investimentos no desenvolvimento profissional.

A gente sabe a importância da formação continuada para o bom desenvolvimento profissional. Após minha graduação, fiz uma especialização na área de gestão educacional, que particularmente me ajudou a ver a importância e a função dos personagens inseridos no contexto escolar. Em relação à formação da continuada, especificamente na alfabetização, fiz o que a Secretaria de Educação ofereceu, como cursos, congressos e seminários. Nos anos de 2008 e 2009, a gente fez o Pró-letramento, onde fiz na área de Matemática, ministrado por um colega da rede municipal, o material é muito bom! Leituras e orientações sobre alfabetização, a gente faz conforme orientação da supervisão escolar. A Secretaria de Educação também nos repassa alguns materiais para auxiliar nas atividades diárias, como: jogos, livros infantis e livros didáticos. Particularmente, quando tiver oportunidade, pretendo fazer uma especialização na área da alfabetização.

A manifestação da professora revela que a formação continuada se dá através da Secretaria de Educação com os cursos, os seminários e os congressos de curta duração realizados e também a partir do convênio da Prefeitura com o Ministério de Educação – MEC, voltado especificamente para a alfabetização - o Programa Pró-Letramento nas áreas da Linguagem e Matemática –, bem como por meio de leituras complementares exigidas pela supervisão escolar. Há, também, por parte da colaboradora, a preocupação em realizar cursos específicos na área da alfabetização.

A professora evidencia a importância da formação continuada especificamente pelas exemplificações de atividades e técnicas que são apresentadas nos cursos e pela importância da troca de experiências entre colegas. Destaca ainda que, como profissional atuante, procurará sempre ir em busca do melhor para os alunos, desenvolvendo aulas que realmente façam o aluno aprender significativamente.

Em relação a essa busca, Soares (2005, p.8) sinaliza o que seria o mínimo que um professor alfabetizador deveria aprender durante sua formação para atuar no processo de alfabetização inicial do aprendiz:

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo de letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas sociais e usos da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas... exige ainda a apropriação do conceito de texto, de gêneros textuais... Mas, além de conhecer o objeto da aprendizagem, seus componentes lingüísticos, sociais, culturais, o alfabetizador precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: “como é que se aprende a ler e a escrever? A ler e produzir textos de diferentes gêneros?”. Isso significa conhecer o processo de compreensão e produção de texto escrito, o processo de construção de sentido para um texto, o processo de desenvolvimento da fluência na leitura, os processos de aquisição e desenvolvimento de vocabulário, de que dependem a compreensão e a construção de sentido... O alfabetizador tem de conhecer o objeto da aprendizagem e também o processo pelo qual se aprende esse objeto, a *língua escrita*. Infelizmente esses conhecimentos ainda não entraram na formação dos alfabetizadores.

Nessa perspectiva, é importante que o professor alfabetizador utilize a teoria como instrumento mediador de sua prática docente, ou seja, é através da formação continuada que o professor tematiza sua prática, pensa sobre a sua ação docente, suas concepções acerca da educação, do homem que deseja formar e para que contexto social deverá formá-lo.

A formação continuada pode permitir a reflexão sobre ação docente e a criação de novas práticas pedagógicas, contribuindo, assim, para a construção da identidade do próprio professor alfabetizador.

4.1.3 Frente a frente com a prática alfabetizadora

Freire (1996), ao refletir sobre o ensino, adverte que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, indicando, portanto, um exercício constante entre ação e a reflexão sobre a ação que permita a compreensão dos saberes construídos na sala de aula.

Em continuidade, apresenta-se a exposição da prática alfabetizadora da professora colaboradora, mediante o seguinte questionamento: Como você se caracteriza como professora alfabetizadora? Como você alfabetiza? Que métodos utiliza?

Em minha prática diária, me vejo como uma professora alfabetizadora comprometida e apaixonada pelo que faço. Sou dedicada e motivada em buscar novos conhecimentos no que diz respeito à alfabetização e ao processo ensino-aprendizagem. Penso que é de fundamental importância desenvolver um trabalho didático-pedagógico simultâneo e interdisciplinar, com diferentes linguagens: corporal, musical, artística, de leitura e escrita. Procuo, primeiramente, diagnosticar o que o aluno já sabe, isto é, partindo do nível de aprendizagem da criança, propondo atividades específicas que favoreçam a construção do conhecimento. Desenvolvo atividades de leitura de textos de diferentes gêneros, interpretação de texto (oral e escrito), leitura e interpretação de imagens, símbolos universais, placas, rótulos e cenas. E também atividade com texto fatiado e lacunado, atividades para percepção oral de sílabas – sons da fala, rimas, sons finais e iniciais das palavras. Desenvolvo também produção de textos coletivos e individuais – orais e escritos, escrita espontânea, auto ditado, listas, recontos e reescritas de histórias, bate papo e pesquisa de opinião, confecção de livros e pintura. Resumindo, na minha prática, não sigo nenhum método específico para o processo de alfabetização, mas, diariamente, preciso ter um equilíbrio entre dois métodos, um baseado no ensino e outro na aprendizagem, pois a exclusão de um ou de outro torna o processo falho, às vezes com consequências sérias. Acredito que preciso estar frequentemente alerta para satisfazer as necessidades e os interesses dos alunos. Minha maior preocupação, no momento, é: se a criança de seis, que está no 1º ano, precisa sair da série lendo e escrevendo, isto é, se realmente preciso alfabetizar?! Pois tenho uma turma de alunos bastante inquietos, gostam muito de conversar e brincar, muitas vezes as atividades que proponho não consigo executar devido à agitação. Passo o tempo todo pedindo atenção! Posso dizer que tenho três níveis de aprendizagem na minha turma, agora, no final do ano, tenho alunos que estão no nível silábico, outro estão silábico-alfabético e outros estão no nível alfabético, isso me deixa muito angustiada!

Nessa passagem, a professora destaca ser uma alfabetizadora comprometida e apaixonada pelo que faz, procura envolver os alunos em atividades que lhes façam construir a escrita e a leitura. Sua fala evidencia que não utiliza apenas um método, denominando-se como uma alfabetizadora mista: a professora desenvolve atividades mediante as quais se sente mais segura. Apresenta, no entanto, preocupação em relação aos desafios do ensinar e do aprender no processo de alfabetização quando frente à complexidade de alfabetizar crianças em diferentes níveis de aprendizagem.

4.2 Prática pedagógica alfabetizadora

Alfabetizar é construir a escrita, isto é, organizar o modo de produção deste instrumento sociocultural e, neste caso, a alfabetização é considerada como processo que se estende por toda a vida, projetando-se na realidade social do indivíduo.

Durante muito tempo, as práticas pedagógicas alfabetizadoras baseavam-se em atividades de transmissão de letras e números, limitando-se ao ensino de códigos; mas alfabetizar é mais do que isso. É, antes de tudo, levar o indivíduo à tomada de consciência de que dominar a leitura e a escrita é saber usar a palavra, expressar-se adequadamente em qualquer contexto social.

Seguindo as ideias expostas até o presente momento acerca do papel da escola e da prática pedagógica de alfabetização, salientam-se, aqui, os registros das observações realizados a este respeito.

4.2.1 Ambiente alfabetizador

A escola, como agência responsável pela transmissão sistematizada da língua escrita e oral, desenvolve práticas cotidianas que evidenciam esse propósito.

No presente segmento do trabalho, serão expostos alguns elementos sobre como se dá a aquisição da escrita e leitura na escola, especificamente na sala de aula, evidenciando como a aula tem constituído um ambiente alfabetizador e destacando as ações desenvolvidas pela professora colaboradora.

A sala de aula onde é desenvolvido o trabalho pode ser considerada uma sala textualizada, uma vez que dispõe de vários materiais de apoio à escrita e à leitura e materiais de leitura, como os cartazes fixados nas paredes da sala (boas vindas, palavrinhas mágicas, calendário, janelinha do tempo, ajudante do dia, regras de convivência, trenzinho das letras contendo alfabeto escrito em letras *script*, cursiva e palito) e as estantes com livros, revistas, gibis, jornais, panfletos. Há, ainda, caixas com letras de e.v.a., jogos pedagógicos de encaixe, fichas coloridas para formar palavras a partir de desenhos, entre outros.

A sala inspira um espaço de trocas, ou seja, de vivências e de significações da escrita, espaço destinado para a aprendizagem desse objeto cultural. Como no excerto a seguir, as atividades propostas aos alunos, contudo, são apresentadas de forma descontextualizada, ou seja, desconsiderando-se os usos sociais da leitura e da escrita.

Professora Rosa – Vou colocar algumas figuras espalhadas de animais, aqui, no chão, neste tecido amarelo. Prestem atenção, crianças! Vou repetir novamente! Vou colocar algumas figuras de animais espalhadas, aqui, no chão, um aluno de cada vez, vem aqui, escolhe seu animal e fala para os outros colegas algo sobre o animal escolhido.

(Agitação na turma)

Aluna A – Borboleta. A borboleta, eu sei que ela voa no ar. Eu sei que, no inverno, elas dormem por alguns dias e depois acordam e são borboletas.

Professora – Isso mesmo, elas se transformam! Então, como se escreve a palavra borboleta?

Todos os alunos, em coro, respondem soletrando: B,O,R,B,O,L,E,T,A.

(A professora escreve a palavra no quadro).

Professora: Quantas letras a palavra borboleta tem?

(A professora mostra letra por letra e os alunos realizam a contagem das letras em coro: 1,2,3,4,5,6,7,8,9).

Os alunos respondem:

- Tem nove letras!

A Professora continua: Quantas vogais e quantas consoantes a palavra borboleta tem?

Alguns alunos identificam em voz alta: Tem um 'o', mais um 'o', um 'e' e um 'a'.

A aluna A diz: Professora eu sei! Tem quatro vogais e cinco consoantes.

Professora – Muito bem, vamos continuar qual é o próximo aluno? Crianças, vamos ouvir o colega? Que animal você pegou?

Aluno D – Peguei o macaco!

Professora – O que ele faz?

Aluno D – Pula nas árvores!

Professora – O que mais?

Aluno D – Ele come banana!

Professora: Quantas letras tem a palavra macaco D?

Aluno D responde: Seis letras.

Professora: Quantas sílabas formam a palavra macaco?

(A professora, então, batendo palmas canta a sílaba completa.)

Professora: ma (palma) ca (palma) co (palma). Tem três sílabas.

Os alunos repetem o exemplo da professora em coro.

(Professora pede colaboração para continuar a atividade).

Professora – Próximo aluno?

Aluna N – Peguei a formiga, ela vive na terra.

Professora – Ela é um animal ou um inseto?

Aluna N – Um inseto.

Professora – Quantas letras tem a palavra formiga?

Alguns alunos respondem: Tem sete letras!

Professora – Atenção crianças! Quantas sílabas tem a palavrinha formiga?

Alguns alunos respondem: Tem três sílabas!

Professora – Atenção a atividade não terminou. Quem é o próximo?

Aluna F – Peguei a cobra. Tem o corpo coberto por escamas!

Professora – Onde ela vive?

Aluna F – No mato, na água.

Professora – Você lembra o nome da cobra mais venenosa!

Aluna F – Naja.

Professora – Quantas letras e quantas sílabas tem a palavra naja?

Alguns alunos em coro respondem: Tem quatro letras e duas sílabas!

Professora – Muito bem, vamos continuar a atividade, quem é o próximo?

Aluno E – O rato. Tem pelos e come queijo.

Professora – Só queijo!

Aluno E – Ele come porcaria também!

Professora – Próximo? Você conhece o animal que você escolheu?

Aluno G – Não.

Professora – Então quem pode ajudar o colega G?

Aluno DL diz para o aluno G – É o tatu!

O aluno F continua – Ele mora na terra, ele cavoca a terra. Ele serve de alimento. O homem caça o tatu.

Aluno L – Eu peguei o rinoceronte.

Professora – O animal é grande ou pequeno?

Aluno L – Grande.

Professora – Onde ele vive?

Aluno L – No mato!

Professora – Quantas patas ele tem?

Aluno L – Quatro.

Professora – Ele é quadrúpede!

Professora: Quantas letras tem a palavra rinoceronte, L?

(Em voz alta faz a contagem e responde)

Aluno L – Tem 10 letras.

Professora: Dez? Conta novamente.

Aluno L – Ops! Tem onze, professora!

Professora: Crianças, quantas sílabas tem a palavra rinoceronte?

Alguns alunos fazem a contagem das sílabas utilizando as palmas e respondem: Tem cinco sílabas!

Aluno V – Profe! Profe! Eu peguei a onça. Ela avança. Ela come carne. Tem pelos.

Professora – Quantas patas ela tem?

Aluno V – Quatro.

Professora – Quem não foi ainda? Vai você, A!

Aluna A – Eu peguei o sapo. Ele pula, ele vive no lago e na terra.

Professora – O que ele come?

Aluna A – Ele gosta de comer mosquito!

Professora – Próximo aluno, você W!

Aluno W – A baleia, ela vive na água.

Professora – Ela é aquática e um mamífero.

Aluno F – Eu peguei o porco. Ele come de tudo o que a gente dá.

Professora – Não é jogar tudo, ele não come plástico!

Aluno F – Ele come o resto de comida. Profe! O porco com a porca dá porquinho (risos), é verdade!

Aluno B – Eu tenho a minhoca. Ela vive embaixo da terra.

Professora – Ela mexe a terra!

Professora – Quantas letras tem a palavra minhoca? E quantas sílabas?

Alguns alunos respondem: Tem sete letras e três sílabas!

Professora – Agora faltou o M!

O aluno M não fala, fica calado.

Professora – Que animal você pegou?

O aluno não responde.

Professora – Então vamos passar a vez para você, D.

Aluno D – Eu peguei a girafa. Ela vive no mato, zoológico. Ela tem o pescoço comprido. Corpo coberto de pelo.

Professora – É um animal selvagem!

Professora – Agora só falta o DD. Qual animal você pegou?

Aluno DD – Avo.

Professora – O que você disse?

Aluno DD – Avo.

Professora – Você pegou o tucano. Ele é uma ave. Onde ele vive? Na árvore!

Aluno – É. Ele é coberto de pelos.

Professora – DD, ela é uma ave e é coberta de penas!

Após terem sido apresentados todos os animais, os alunos escreveram no caderno a lista das palavras usando a letra cursiva e fizeram a classificação quanto ao número de vogais, consoantes e sílabas. Em algumas palavras, exploraram a relação entre grafema-fonema, quando a professora solicitou-lhes o reconhecimento da família silábica, por exemplo, da palavra tucano - a família silábica da letra t -, bem como a formação de outras palavras a partir dos elementos das famílias silábicas destacadas.

Durante a atividade, foi notória a agitação da turma e a preocupação da professora em orientar a atividade para que todos os alunos realizassem-na com êxito. Constatou-se também os níveis de aprendizagem em que os alunos se encontram, ou seja, enquanto alguns já dominavam a escrita cursiva das palavras, outros precisavam de auxílio para escrevê-las corretamente e outros alunos ficavam esperando a correção, no quadro, para copiarem as palavras em seus cadernos.

É evidente a preocupação da professora com a apropriação de uma técnica de codificação dos sons em elementos gráficos, por meio da memorização, da repetição e do treino, aspectos primordiais para aquisição do sistema alfabético da escrita, conforme a concepção tradicional de alfabetização.

Segundo Soares (2003), a alfabetização apresenta facetas distintas, sendo que a consciência fonológica, a identificação das relações grafema-fonema e as habilidades de codificação e decodificação são aspectos inerentes ao processo de aquisição do sistema de

escrita, devendo, pois, serem desenvolvidas nos procedimentos de ensino. Mas se deve ressaltar que ensinar a escrever e a ler de forma mecânica, sem dar sentido ao que se faz, desenvolve apenas habilidades técnicas e não responde a exigências sociais da utilização da língua escrita. Compete ao professor fazer uso das ferramentas disponíveis, adequando-as à realidade da turma, ressignificando-as em conformidade com o seu contexto de inserção.

Nesse contexto insere-se o computador, presentes em muitas salas de aula. Trata-se de uma ferramenta inovadora, através de seu uso pedagógico, conforme destacam Santos e Souza (2001), conformando-se como um fator que pode efetivamente contribuir para um avanço significativo no processo ensino e aprendizagem.

Considerando-se as ponderações de Santos e Souza (2001), passa-se, a seguir, ao relato da observação realizada no laboratório de informática, onde os alunos, juntamente com a professora colaboradora e a professora orientadora do laboratório, realizam atividades de cunho alfabetizador através da exploração de jogos educativos disponibilizados na Internet, analisando-se, nesta situação, o manejo que os alunos tinham do equipamento, da mesma forma que a significação atribuída às atividades desenvolvidas.

A professora do laboratório, aqui chamada de Profa. Violeta, é responsável pelo atendimento às classes de Educação Infantil ao 5º ano das escolas municipais. Ela participa do planejamento das escolas, possui os conteúdos programáticos previstos para cada série e, a partir da troca de informações com professoras titulares, elabora as atividades desenvolvidas no encontro semanal com cada turma.

Chegando ao laboratório, a professora Violeta aguardava, na porta, pela turma, recepcionando o grupo com ternura e aplicando álcool gel nas mãos de cada criança. Nos computadores já havia o jogo pedagógico denominado 'Brincar com as letras', disponível em www.atividadeseducativas.com.br. Os alunos sentaram em duplas e imediatamente começaram a jogar. Muitos possuem habilidade no manuseio do *mouse* e na aplicação da atividade proposta.

A atividade inicial consistia na seguinte ideia:

O aluno visualiza a figura e, com auxílio do *mouse*, puxava as letras que estavam embaralhadas no "pé da tela", conduzindo-as até os quadrados correspondentes ao número de letras que a palavra é formada.

Note-se a interação da dupla observada:

Aluno D diz - Olha o pato! Você puxa as letras que estão aqui embaixo e leva no quadradinho aqui em cima para formar a palavra!

(O aluno mostra ao colega com o dedo o movimento que se deve fazer)

Aluno A diz - Primeiro vem o P, depois A, depois o T e agora O! Moleza! Isso é fácil. Eu quero outro jogo.

O aluno D – Aperta na flecha! Apareceu o SOL. Deixa eu escrever?

Aluno A diz – Agora não, depois! Deixa eu fazê! S+ O+L.

O aluno D – Professora, professora, o D não deixa eu brincá!

A professora Violeta vem até a dupla.
 E o aluno A diz - Professora, esse jogo é muito chato, coloca outro!
 A professora Violeta diz – Mas vocês já formaram todas as palavras?
 Os dois alunos respondem: – Não!
 Professora Violeta - Depois que vocês concluírem essa atividade eu troco o jogo!
 Certo?

Circulando pela sala foi observada outra dupla com a seguinte proposta de trabalho extraída do *site* – www.superkids.com.br
 Ver a letra que aparece em destaque e descobrir qual a imagem que começa com aquela letra. Quando o aluno descobrir, deve clicar na figura e arrastar até o quadrado branco. Acertando a figura, aparece então o nome.



Aluno W diz – Letra A é de avião.
 Aluno D diz mostrando com o dedo – Arrasta o desenho aqui!
 Aluno W – Assim!
 Aluno D – Viu, aparecem as letras do avião!
 Aluno W – Vamos ver outro!
 Aluno D – Deixa eu clicá?
 Aluno W – Tá bom!
 Aluno D – Agora apareceu a letra F!
 Aluno W – É de fada!
 Aluno D – É só levar o desenho da fadinha aqui e... aparece a palavra fada!
 Seguem na atividade com entusiasmo!

A professora Violeta altera as atividades na medida em que as duplas vão terminando os jogos.

A conversa entre as duplas é constante, comentam sobre as imagens que aparecem na tela do computador.

Um trio de meninas acessou, sem auxílio da professora, o jogo www.jogoonlinegratis.org Vestir a boneca Barbie, elas escolhiam as roupas das bonecas, sendo que cada uma opinava nas peças para formar o *look* mais legal. Em certo momento, duas meninas deixaram a mesa e se dirigiram para outro computador para ouvirem a história do livro virtual de poesias, mas não prestaram atenção no conteúdo apenas viraram as folhas virtualmente e dedicaram-se a ouvir o som que este movimento produzia. Voltaram, em seguida, para o jogo da boneca.

Os alunos A e B começam a explorar os jogos no site www.atividadeseducativas.com.br aberto pela professora Violeta entram no jogo chamado Ouriço, mas não sabem o comando e chamam a professora para que ela venha ajudá-los, ou seja, não fazem a leitura da instrução do jogo que está visível na tela. Prontamente, a professora Violeta explica o jogo:

Professora Violeta - Vocês devem clicar no ouriço, e ele deve achar as letras que estão escondidas na floresta e colocá-las na sequência alfabética. Entenderam?

Os alunos – Sim.

Aluno A diz – A primeira é a letra A, depois vem a B, onde tá o C, você achô!

Aluno B diz – Ali *atrás do coelio!*

Aluno A – Aqui, achei. Ah, Ah, não quero mais jogá. Vamo pará!

Aluno B diz – Vamo jogá corrida?

O aluno A diz – Professora, *nóis terminemo*. Dá pra jogá ‘corrida’ de ‘carro’ ou de moto?

A professora Violeta responde – Já vou até vocês, aguardem um instante!

Os alunos então começam a clicar nas imagens da tela para ver o que acontece.

A professora Violeta coloca o jogo pedido pela professora colaboradora - Vestir o bebê, disponível no *site* www.mrjogos.uol.com.br e faz a explicação da tarefa:

Professora Violeta: Vocês devem clicar em cima das roupas espalhadas na tela para vestir o nenê. Ok, entenderam?

Aluna A – Este jogo, eu já joguei!

Aluna F – Eu também. É muito chato!

Aluno B – Isso aqui é pra bebê!

Aluno L – Vim aqui pra jogá isso!

Aluna B – *Despois*, eu quero jogá outro jogo!

Alguns alunos ficam desmotivados com o jogo proposto e começam a circular entre outros computadores para ver o que os demais colegas estão jogando, e correm para os computadores na tentativa de encontrarem outros jogos mais interessantes.

Retornando para sala de aula comum, a professora Rosa retoma os jogos em especial, o jogo de vestir o nenê.

Professora Rosa - Quem brincou com o jogo de vestir o nenê?

Alguns alunos dizem - Eu joguei!

Professora – Então, hoje nós vamos conhecer a letra N e sua família silábica! Quem de vocês, sabe escrever a palavra nenê?

Aluna A – N + E + N + E

Professora – Muito bem, você fez bem certinho! Então, vamos ver como se escreve a palavra nenê em letra cursiva, a letra emendada!

(A professora escreve, no quadro, a palavra em destaque na escrita palito e na escrita cursiva, destacando a letra N em maiúscula e minúscula)

Professora Rosa – Vamos, agora, escrever a família silábica da letra N e, em seguida, escrever uma palavra em que apareçam as sílabas em destaque: NA – NE – NI – NO – NU – NÃO

O que podemos escrever com a sílaba NA?

O aluno D – NAJA, profe!

Professora – Muito bem, e com NE?

Aluna A – Nescau!

Professora – Ótimo, A. E com NI?

Aluno B – Nicole.

Professora – Muito bom! E com NO?

Aluna A – Nozes!

Professora – Maravilha! Com NU?

Aluna F – Nuvem!

Professora – Jóia, gatinha! E com NÃO!

Aluno L – Não de não, profe!

Professora – Isto mesmo, mas tem outras palavras que terminam com não, como...
anão....

(A professora escreve no quadro as palavras ditas pelos alunos em letra cursiva)

Professora – Agora, que vocês conheceram a letra N e sua família silábica, vou apresentar outra família silábica que aparece a letra n, mas que tem outro som, que é o NH...

NHA – NHE – NHI – NHO – NHU – NHÃO.

(A professora escreve, no quadro, em letra cursiva da família silábica e faz oralmente a exploração de algumas palavras)

Professora - NHA aparece na palavra aranha; NHE aparece na palavra pinheiro; NHI aparece na palavra banhista; NHO aparece em ninho, NHO aparece em banho, NHU aparece em nenhum e NHÃO em caminhão.

(Os alunos registram, no caderno, o que a professora escreve no quadro).

(A professora passa de classe em classe para verificar a cópia dos alunos, dando auxílio para os que apresentam dificuldade na escrita).

A professora aproxima-se do aluno D para orientá-lo, mas ele fica apático, pega um giz de cera e passa nos lábios, como fosse batom, fica nesse movimento por alguns segundos e, em seguida, pede para ir ao banheiro, não realizando a atividade proposta.

A professora escreve, no quadro, o seguinte verso e pede para os alunos copiarem no caderno:

N
O N está no nenê.
No novelo e no ninho.
Na nuvem e na naja.
No nariz e na Natália.

Durante a cópia a professora passa nas classes dos alunos e orienta-os em relação ao traçado correto das letras, fazendo a leitura oral das frases que formam o verso. Nem todos os alunos conseguem ler.

Retornando à frente da sala, a professora chama a atenção dos alunos, pois a agitação começa a prevalecer.

Professora – Crianças, crianças, chega de conversa! Agora é hora de copiar do quadro e, para isso, é preciso silêncio e atenção. Se não, vocês vão copiar tudo errado. Eu quero ver a letra bonita nestes cadernos!

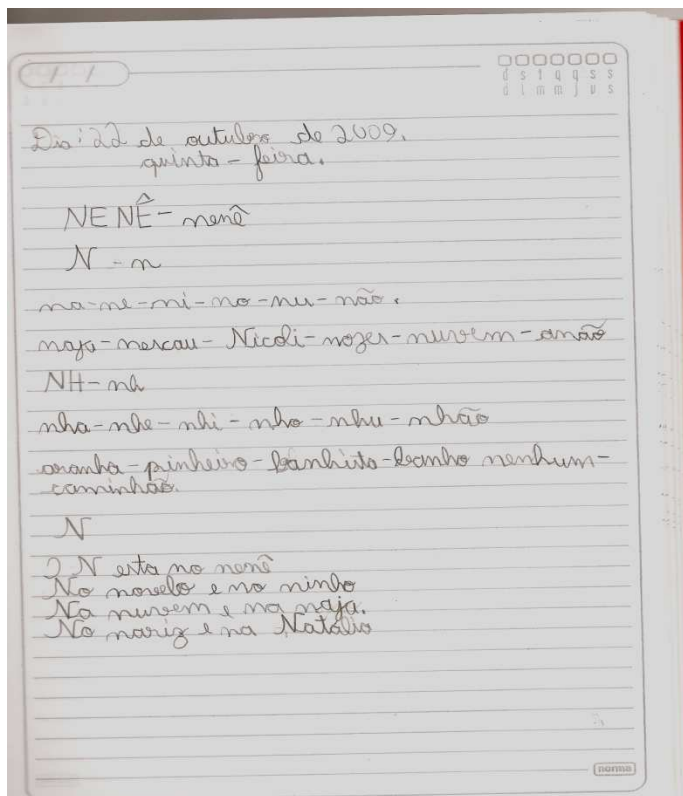


Figura 02 – Registro das atividades desenvolvidas em aula
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Depois da cópia, a professora propõe a leitura do verso, coletivamente. Nem todos os alunos dominam a leitura. Somente oito alunos fazem a leitura fluente do verso. Os demais vão ‘de carona’ e alguns nem fazem a tentativa, ficam calados.

Ao analisar-se o movimento pedagógico alfabetizador no espaço informatizado, verificou-se que o computador é um recurso que vai além dos livros didáticos e do quadro verde, dada a atual diversidade de sites educativos disponibilizados na internet.

Avalia-se, no caso presente, que os recursos tecnológicos utilizados no processo de alfabetização escolar devem capacitar o aluno para a reflexão sobre o uso do código escrito, não reproduzindo as práticas tradicionais de ensino. Contudo, durante a observação neste espaço, constatou-se o desenvolvimento de algumas atividades de reprodução da escrita, não muito diferentes das que acontecem na sala de aula comum, pois o aluno, de certa forma, não é desafiado a pensar ou a utilizar o computador na construção da escrita.

O aluno, frente a frente com o computador, fica fascinado pelas possibilidades de interação que o equipamento oferece, através dos jogos, dos movimentos, das cores e dos sons. Mas o fato provoca a reflexão sobre as atividades desenvolvidas por eles no laboratório, visto que as atividades propostas são, em sua maioria, a representação da escrita de forma mecânica, isto é, a de reprodução da fala, descartando atividades que enfatizam a função simbólica e o uso social da escrita, privilegiando atividades que não apresentam situações de escrita, ou seja, atividades de clicar o *mouse* para movimentar personagens e objetos.

A capacitação do professor frente às novas tecnologias é de fundamental importância, pois o uso do computador só terá sentido na medida em que o professor considerá-lo uma ferramenta útil no processo ensino e aprendizagem.

A professora colaboradora revela a importância da tecnologia no processo educativo, porém, destaca seu desconhecimento em relação ao equipamento, afirmando que sempre o utilizou sob orientação e controle de terceiros.

Uma pequena parcela dos alunos apresentou, na realização das atividades, autonomia, ou seja, realizaram as atividades a partir das instruções fornecidas pelos próprios *sites*. Já os demais alunos demonstraram dependência da professora para a realização das atividades propostas.

As atividades desenvolvidas no laboratório permitem, de certa forma, manter uma relação com conteúdos trabalhados em sala de aula. Por exemplo, o jogo do nenê para apresentar a letra N e a família silábica, ou seja, propiciou um “gancho” motivacional para a escrita, apesar de ter sido um jogo não muito apreciado pela maioria dos alunos.

Ficou evidente também a postura da professora em relação ao processo de alfabetização por meios tradicionais, segundo o qual os alunos aprendem se prestarem atenção no que a professora diz e escreve no quadro, bem como a exigência da atenção na escrita correta das palavras para que não cometam erros. A forma como a aula foi conduzida demonstrou que o objetivo central da atividade era apresentar a letra N, através do reconhecimento da família silábica e da formação de palavras a partir das sílabas destacadas.

Diante do exposto, o estudo mostrou que a prática alfabetizadora também é marcada pelo emprego de atividades tradicionais, tanto no espaço informatizado como no espaço da sala de aula, quando a ênfase recai na apresentação do alfabeto, na formação de palavras através de sílabas estabelecidas, ou nas atividades de cunho lúdico, desconsiderando-se os usos e as funções sociais que a escrita possibilita. Dessa forma, parece evidenciar-se certa dissociação entre o propósito da professora e as atividades que, na prática, se desenvolvem.

Nesta consideração, vislumbra-se a necessidade de novos estudos, do desenvolvimento de atividades que possam, de fato, ressignificar o processo da escrita e da leitura.

O professor pode conduzir sua ação pedagógica de modo que o aluno possa entender o papel da escrita em sua vida, ou seja, o professor pode desenvolver situações significativas de aprendizagem levando o aluno à compreensão das diferentes funções que a escrita assume na sociedade.

4.2.2 Usos da escrita na sala de aula

A professora colaboradora destaca que sua prática alfabetizadora é marcada pela utilização de diferentes recursos pedagógicos. Ela costuma explorar diversos gêneros textuais, como as parlendas, os poemas, as músicas, os contos e as fábulas, para a construção da escrita e o estímulo à leitura.

Apresenta-se, a seguir, o registro da observação feita em sala de uma atividade de leitura, a partir da exploração e da compreensão de um poema.

Com auxílio de um retroprojetor, a professora apresentou o seguinte poema:



Figura 03 – Poema “Cada um tem seu lugar”
Fonte: Arquivo da pesquisadora

A professora questionou os alunos sobre o tipo de texto apresentado.

Alguns alunos falaram: É lenda, é história!!

Até que uma aluna disse: Professora, é um poema!

A professora esclareceu sobre a organização do poema, que o mesmo está dividido em versos e estrofes.

A seguir, a professora pediu aos alunos a leitura em voz alta do poema. Nem todos os alunos conseguiram completar a leitura. Entre os vinte somente oito alunos.

Após a leitura, a professora explorou o conteúdo do poema, trazendo a ideia dos cuidados que os alunos devem ter com os animais e com as outras crianças, das atitudes corretas no espaço escolar e em casa, da importância de ter um lugar para morar e cuidar, do amor e do respeito pela natureza.

Aluno D – Quando eu morava no Zebu, eu tinha um ‘cachoro’ e quando ‘mudamo’ pro Rincão meu pai deixou o ‘cachoro’ lá, e outro vizinho pegou.

Professora – Ainda bem que o cachorro encontrou outros donos, né!? Se não ele ia ficar perambulando pelas estradas. Bom, e, na escola, quais são as coisas não legais que acontecem na escola?

Aluna A – As brigas que acontecem no recreio.

Aluno F – Quando tem briga na escola, não devemos ajudar na briga e sim tentar acalmar, chamando a professora e a ‘dire’.

Aluno D – As criança e jovem não podem usá droga. Ontem eu vi uns *home* bebendo cachaça no posto.

Aluno L – Quem toma droga fica *loco*!

Aluna F – O bêbedo provoca acidente na estrada.

Professora – Devemos sempre ouvir as informações que são ditas pelos pais, pela televisão e pela professora sobre os cuidados que devemos ter com a saúde. Alimentando-se com alimentos saudáveis, evitando bebidas e drogas.

Após essa conversa, a professora conduziu a seguinte atividade: Dividiu o grupo de alunos em duplas, formando nove duplas e entregou fichas no tamanho de cartolina com os versos do poema subdivididos, escritos em letra cursiva, isto é, cada duas frases para cada dupla.

A professora projetou novamente o poema na parede, em letra palito, para auxiliar os alunos na montagem correta do texto em letra cursiva.

A dupla com o título do poema foi à frente da sala e realizou a leitura da ficha, fixando-a no papel pardo.

A dupla seguinte diz: Agora é nossa vez, professora!

Eles foram à frente e fizeram a leitura da ficha, mas não perceberam que as frases lidas fazem parte da segunda estrofe do poema.

A professora voltou para projeção, leu a primeira estrofe e perguntou: As frases que os colegas leram é a mesma frase da primeira estrofe? Ninguém percebeu a diferença, somente a professora.

O envolvimento dos alunos na realização da atividade é parcial, muita conversa paralela e brincadeiras puderam ser observadas.

O aluno B permaneceu brincando, mesmo sendo chamada a sua atenção várias vezes durante a atividade.

O aluno F pegou a bola de tênis e ficou jogando-a no chão por alguns segundos durante a leitura das fichas dos colegas.

A professora confiscou a bola, guardando-a sobre a sua mesa.

Após a montagem do painel, foi feita novamente a leitura, quando a professora, com o auxílio de uma régua, foi assinalando as frases, porém somente os alunos de antes realizaram com fluência a leitura.

Em continuidade, a professora distribuiu folhas de ofício com versos do poema para os alunos, em duplas, realizarem a leitura para fazer a interpretação do texto através de desenho.

Os alunos D e W ficaram esperando um pelo outro, até chamarem a professora para perguntar o que era para ser feito, pois não entenderam a ordem da atividade.

A professora chegou até a dupla e pediu para fazerem a leitura do verso, somente o aluno D fez a leitura. O aluno W ficou quieto, olhando para os outros colegas.

Num momento de distração da professora, o aluno F pegou novamente a bola de tênis e começou a brincar. Vendo isso, a professora confiscou a bola e disse:
Professora - Você só terá a bola em suas mãos no final da aula!!

Algumas duplas terminaram a atividade antes que as demais; a professora entregou-lhes livros de história para que fizessem a leitura, enquanto o restante da turma concluía a tarefa.

Depois que todos os alunos concluíram os desenhos, a professora fez a leitura do poema e cada dupla trouxe-lhe o desenho feito para montagem de um livro.

A professora apresentou aos alunos o livro pronto, com os desenhos feitos, e disse:
- Gostaram de fazer o trabalho?

- Sim. Responderam os alunos.

Professora - Vamos bater palmas para nós.

Todos aplaudiram.

Ficou evidenciado, na atividade, que o objetivo da professora era proporcionar o acesso à leitura através de dois modelos de letra (letra *script* maiúscula e letra cursiva), propiciando que os alunos identificassem-nas para, em seguida, fazer a leitura oral com fluência, o que poucos conseguiram.

A exploração do texto foi reduzida assim como o uso da escrita ficou limitado, não sendo incentivada a escrita espontânea dos alunos e os conhecimentos construídos por eles, juntamente com seus pares.

Pelas observações realizadas, foi possível identificar que os alunos praticam diferentes situações de ensino e aprendizagem acerca dos usos da escrita, prevalecendo, porém, um ensino mais formalizado e com pouca relevância na construção da função e do uso do código escrito. Não basta somente a aquisição das habilidades técnicas de leitura e escrita, mas é preciso saber utilizá-las como produtos culturais importantes nas diferentes situações de vida.

Conforme afirma Soares (2005), busca-se um método de alfabetização para não se desenvolver uma prática alfabetizadora espontaneísta, apoiada na compreensão ingênua de que possibilitar o contato da criança com o material escrito seja o suficiente para alfabetizá-la.

Em face das observações, das anotações feitas e ainda tendo como marco de reflexão o aparato teórico já demonstrado, parece pertinente afirmar que é preciso trabalhar a cultura da escrita valendo-se de diferentes gêneros textuais, o que facilita o processo de alfabetização. Por outro lado, não basta restringir o trabalho ao texto, visto que ele não garante a aquisição das habilidades necessárias para a leitura e a escrita, as quais são exigidas dentro e fora da escola.

Constatou-se, no caso abordado que, embora utilizando diferentes gêneros textuais, a prática docente está sustentada na aquisição da leitura e escrita com a predominância dos exercícios mecânicos, sem muita significação para o aluno.

4.3 O capital cultural familiar e a alfabetização

As famílias ocupam um papel significativo na vida escolar dos filhos, o qual não pode ser rejeitado, pois influenciam o comportamento e o desempenho escolar dos filhos.

Por outro lado, os comportamentos escolares não se reduzem às influências do ambiente familiar, mas constituem um conjunto de interações sociais vivenciadas pelo aluno, que ocorrem no bairro, na escola ou entre outros espaços sociais. Dessa maneira, é adequado argumentar-se que a aprendizagem, no sentido amplo, ocorre em toda a vida da criança, nos diferentes ambientes em que ela se insere, uma vez que o aprender abrange aspectos da vida afetiva e dos valores culturais. Nesse sentido, a família deve participar efetivamente do processo de aprendizagem, com o intuito de facilitar a prática escolar.

Segundo Thin (2006), para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de

estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou ainda, maneiras de regular os comportamentos infantis.

O autor destaca que as relações produzidas pela escolarização revelam sujeitos sociais cujas práticas socializadoras são muito diferentes, frequentemente contraditórias, entretidas por lógicas antinômicas: de um lado, os professores, cujas lógicas educativas fazem parte daquilo que chamamos modo escolar de socialização; do outro, famílias populares com lógicas socializadoras estranhas ao modo escolar de socialização. Isto é, escola separa tempo de aprendizagens e tempo de práticas. Já a socialização familiar no ambiente popular acontece principalmente através dos atos da vida cotidiana, na convivência de adultos e crianças, sem separação da vida comum da família ou do bairro. Os pais não constroem tempos específicos de ações educativas com seus filhos, como ocorre em famílias de classe média ou superiores.

Em diálogo com as ideias apresentadas acerca do papel da família e de sua relação com a instituição escolar, em especial a participação da família no processo de aprendizagem de crianças em classes de alfabetização, passa-se, a seguir, aos resultados das observações dos sujeitos da pesquisa com a finalidade de conhecer as configurações familiares em que os alunos colaboradores da pesquisa achavam-se inseridos.

4.3.1 Configurações familiares

A participação efetiva dos pais no processo de aprendizagem, em especial no processo de alfabetização, auxilia a prática pedagógica dos professores. De acordo com Libâneo (2000, p.85), a “pedagogia familiar não deve estar desarticulada da pedagogia escolar”. As práticas educativas da escola e da família não devem acontecer isoladamente, uma deve influenciar a outra. Caso não ocorra essa sincronia, o aluno tende a apresentar dificuldades de aprendizagem, chegando até mesmo ao fracasso escolar.

Reverendo a configuração familiar geral dos alunos do primeiro ano, fica claro que existe um capital cultural que cabe analisar.

Como o questionário enviado para as famílias foi identificado pela pesquisadora, pode-se reconhecer a continuidade entre as respostas dos pais e as observações realizadas em sala de aula, cruzando-as, também, com as informações obtidas com a professora colaboradora a respeito do desempenho escolar dos alunos e o envolvimento dos pais no processo ensino-aprendizagem dos filhos.

Nota-se que as configurações familiares, independentemente da situação escolar que os alunos apresentam, manifestam o sentimento de que a escola é algo importante na vida dos filhos e todos manifestam o desejo de vê-los se saírem melhor do que os pais, ou seja, terem sucesso na vida.

A figura da mãe (mulher) prevalece na responsabilidade direta pela educação e pela escolaridade dos filhos, controlando as tarefas, preparando leituras, entre outras atividades complementares. No entanto, diferente de muitas realidades escolares, a presença dos pais é algo bastante visível nesta comunidade escolar; muitas vezes, eles vão até a escola para tratar de assuntos corriqueiros como transporte escolar, conflitos com colegas, problemas familiares, saúde, mas se registra pouca assiduidade para conversar com a professora sobre a aprendizagem dos filhos.

Há certo distanciamento entre pais e professora no envolvimento educativo e, conforme Lahire (2004, p.87):

A descrição fina da configuração familiar da criança permite realmente ver o “fracasso escolar” de uma criança não está necessariamente associado à [sic] “omissões dos pais”, mas, neste caso preciso, a uma distância grande demais em relação às formas escolares de aprendizagem e de cultura.

As observações em sala de aula cruzadas com as respostas dadas aos questionários possibilitaram constatar que alguns alunos, entre os que conseguem acompanhar as propostas da professora, recebem uma vigilância harmoniosa, sistemática, regular e duradoura dos pais, enquanto outros alunos, reiterando o que diz o referido autor, aqueles que não correspondem adequadamente às expectativas da professora, carregam uma herança cultural familiar frágil e precária.

Para Lahire (2004), se o capital ou as disposições culturais estão indisponíveis, se pertencem a pessoas que, por sua posição na divisão sexual dos papéis domésticos, por sua situação em relação às pressões profissionais, por sua maior ou menor estabilidade familiar, por sua relação com a criança, não têm oportunidades de ajudar a criança a construir suas próprias disposições culturais, então a relação abstrata entre capital cultural e situação escolar das crianças perde pertinência.

Cabe destacar, aqui, uma configuração familiar em especial, onde a figura paterna assumiu a responsabilidade do processo educativo da filha. Ao entregar o questionário para a pesquisadora, a mãe relatou:

Dona, quem ajuda minha fia nos tema de casa é o pai, pois eu parei de estudá na 4ª série, depois de rodá muitas vez e tenho lembrança ruim da escola, eu não aprendia,

tinha problema pra entender as coisas que a professora ensinava. O pai ajuda, quando pode, às vezes ele fica bravo e “bate” na menina pra ela prestar atenção, daí eu me meto pra ele não machucá ela! Ele quer que C aprenda na força! Quem respondeu as folhas foi ele, eu não consigo entender as palavras...

Conversando com a colaboradora da pesquisa, frente às colocações da mãe, a professora destaca:

A aluna apresenta grandes dificuldades, principalmente na escrita e na leitura, não escreve seu nome, somente com o auxílio da ficha, não reconhece as famílias silábicas e seu caderno é desorganizado, raramente vem com as atividades de casa completas. A mãe apresenta problemas mentais e o pai possui um pouco mais de compreensão. Acredito que devido à agressividade do pai, a menina está bloqueando na aprendizagem... Segundo informações do posto de saúde, a aluna não possui problemas mentais.

Em uma das observações de aula, verificou-se a seguinte situação de ensino e aprendizagem envolvendo a aluna C. Os alunos deveriam transcrever do quadro para o caderno as frases construídas coletivamente, a partir dos vídeos assistidos sobre as fábulas: “A cigarra e formiga”, “A raposa e as uvas” e “Tartaruga e a lebre”. A aluna C. conseguiu parcialmente registrar as frases no caderno, apresentando dificuldades em segurar o lápis, para escrever em letra cursiva e para localizar-se no espaço do caderno, respeitando as linhas.

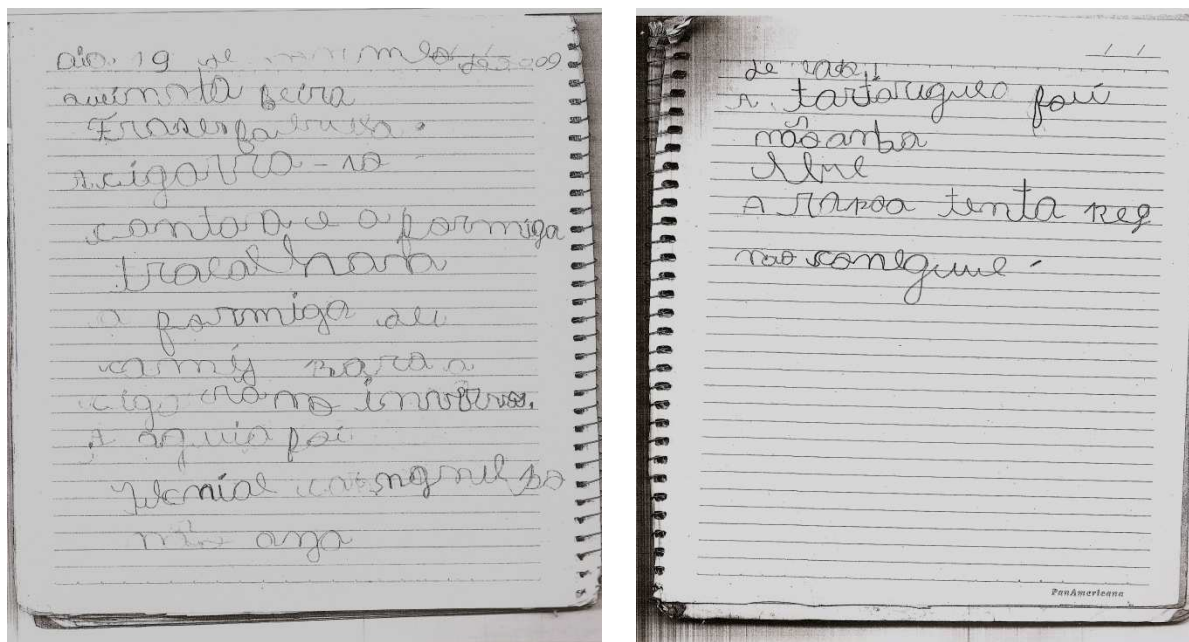


Figura 04 – Registro de atividades no caderno: Cópia de frases construídas de forma coletiva

Fonte – Arquivo da pesquisadora

Essa realidade escolar demonstra um processo de alfabetização doloroso, pois os pais possuem um capital escolar restrito, colocando sua filha em uma situação de fragilidade e sofrimento perante a cultura da escrita. Nesse particular, Lahire (2004, p.344) afirma que “é

sem dúvida preferível ter pais sem capital escolar (analfabetos) a ter pais que tenham sofrido na escola e que dela conservem angústias, vergonhas, complexos, remorsos, traumas ou bloqueios”.

Cabe considerar, aqui, o papel do professor em sua prática alfabetizadora frente a uma configuração familiar em que os pais mais inibem a aprendizagem escolar do que a auxiliam, colocando barreiras muitas vezes difíceis de serem transpostas pela criança, competindo ao professor a responsabilidade de auxiliá-la na superação deste quadro mórbido de aprendizagem e de apresentar-lhe a cultura da escrita de forma prazerosa e estimulante.

4.3.2 Investimento pedagógico familiar

Sabe-se que o sucesso ou insucesso escolar de uma criança ocorre a partir de um conjunto de fatores, sendo eles de ordem cognitiva, afetiva, social ou econômica que possibilitam ou não, um investimento pedagógico familiar adequado. Em conformidade com Lahire (2004, p.29),

os efeitos sobre a escolaridade da criança podem variar segundo as formas para incitá-la a ter sucesso ou a estudar para ter sucesso, de acordo com a capacidade familiar de ajudar a criança a realizar os objetivos que lhe são fixados.

Ressaltou-se, nas configurações familiares focadas neste estudo, que, apesar dos pais possuírem um nível básico de escolaridade, poucos investem dinheiro e tempo para o acesso aos meios impressos como livros, jornais e revistas, bem como à leitura e à escrita, deixando essa tarefa para a escola. Esta, por sua vez, utiliza-se de meios padronizados e sistemáticos, desvinculados das finalidades sociais da leitura e da escrita.

Esse pouco investimento em meios impressos no ambiente doméstico é decorrente do fator socioeconômico dos pais. Mas isso não quer dizer que a criança desconhece o mundo letrado, apenas que ele não é devidamente explorado, pois se sabe que a escrita é dotada de funções sociais veiculadas não somente pela escola, mas utilizadas para atender às necessidades dos diversos grupos sociais.

Observou-se, ainda, que a família considera os usos que a escrita assume dentro da instituição escolar, mas não a fortalece no ambiente doméstico. A escola, por seu turno, desconsidera o ato comunicativo utilizado pelos alunos na construção das habilidades de leitura e escrita naturais, isto é, a escola, muitas vezes, despreza as formas de expressão apresentadas pelo aluno no cotidiano escolar e procura ensinar linearmente a língua padrão.

Segundo Thin (2006), na distância entre a linguagem dos alunos e a linguagem esperada na escola constrói-se toda representação das famílias e de seu universo vocabular. Isto é, os professores lamentam que os pais não realizam com seus filhos um trabalho explícito sobre a linguagem, ou seja, que eles não consideram a linguagem como objeto de uma troca educativa. Essas diferenças de lógicas constituem-se, em princípio, e disso não se tem dúvida, dificuldades escolares para as crianças das famílias populares.

Outro aspecto pertinente neste estudo, é que o tempo da escola é diferente do tempo da família. Isso que dizer que o mundo da escola é um mundo de regularidade temporal, marcado por horários e calendário escolar, com uma sucessão de atividades pedagógicas organizadas para promover a aprendizagem. No caso das famílias populares, outras temporalidades aparecem como: trabalhar o dia inteiro sem tempo para ensinar os filhos ou falta de emprego que afeta gravemente a vida financeira da família. Tais temporalidades são diferentes, o que acarreta um afastamento das relações entre pais e filhos como das relações da família com a escola, ou ainda com as aprendizagens escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do estudo etnográfico sobre o processo de cultura da criança no processo de alfabetização no contexto da escola pública, de modo particular, no Município de Santo Antonio do Planalto, foi uma experiência enriquecedora. Primeiro, pela ampliação dos conhecimentos em torno da especificidade dos termos capital cultural, configurações familiares e alfabetização. Segundo, pelas reflexões levantadas em torno dos aspectos teórico-metodológicos que norteiam o fazer docente alfabetizador. E, terceiro, por objetivar, através deste estudo, contribuir com as reflexões sobre a temática, evidenciando que a concepção de alfabetização tem sido reconstruída no âmbito escolar.

Ao construir os caminhos da pesquisa no contexto de escola pública, cabe destacar a pertinência da opção pela etnografia, pois ela permitiu entrar em contato direto com campo pesquisado, bem como com os atores envolvidos que foram primordiais para compreensão do vivido e das ações pedagógicas. Cabe destacar que o desenvolvimento do estudo etnográfico possibilitou melhor entendimento sobre as práticas alfabetizadoras da professora com seus alunos e o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Acompanhar o trabalho docente desenvolvido em sala de aula proporcionou a obtenção de informações significativas para descrever as rotinas de aquisição da linguagem escrita, ao mesmo tempo em que permitiu refletir sobre a prática pedagógica da alfabetização em torno do contexto sociocultural da pesquisa.

Mediante a análise do contingente de materiais produzidos no processo de pesquisa, levantaram-se as seguintes constatações:

- a) O comprometimento da professora colaboradora da pesquisa é notório: procurou desenvolver práticas diversificadas de leitura e escrita, alicerçadas em sua experiência profissional, em conhecimentos fundamentais na área de alfabetização e em teorias que embasam o processo ensino e aprendizagem escolar.
- b) A prática desenvolvida no processo de alfabetização com o campo pesquisado caracterizou-se basicamente por uma prática tradicional de ensino para a aquisição do ler e escrever, por meio de atividades mecanicistas de alfabetização, em particular, da utilização do método sintético, apesar do esforço da professora em utilizar recursos variados, como jogos pedagógicos informatizados e manuais.

- c) Os usos e funções da escrita como bem cultural no processo de alfabetização são desconsiderados, a escrita espontânea do aluno não é explorada, prevalecendo o exercício mecânico da cópia.
- d) A professora evidencia sua preocupação com alunos que não atingem os objetivos propostos em relação à aquisição da leitura e escrita, alegando a falta de comprometimento dos familiares no processo educativo. Vê-se, no entanto que, de forma simples e espontânea, os pais são pessoas atentas no processo de aprendizagem, fato este evidenciado nos questionários respondidos e devolvidos à pesquisadora. Em suas respostas demonstram preocupação em auxiliar os filhos na aquisição da escrita e leitura. Pode-se afirmar aqui que há um distanciamento do enunciado que a professora produz, que expressa uma compreensão que não considera a percepção que a família tem da escola, da professora e dos seus próprios papéis.
- e) Os pais preocupam-se em auxiliar seus filhos, mas desenvolvem estratégias similares às aquelas desenvolvidas na escola pela professora, reforçando ainda mais o ensino mecânico. Assim constatamos que as famílias contribuem no processo de alfabetização de seus filhos, conforme suas possibilidades e potencialidades.
- f) Evidencia-se que a prática alfabetizadora exercida pela escola negligencia o capital cultural trazido pela criança, desconsiderando os costumes, hábitos e linguagem adquirida no interior das famílias. É como se criança não existisse antes de sua entrada na escola, e só através dos ensinamentos ministrados pela professora ela começasse aprender a ver o mundo, a ler e escrever.

Sabe-se que um estudo como este não tem pretensões de generalização. Diz sobre um grupo, um ambiente, sobre determinadas relações. Mas se pode almejar que os indicadores produzidos aqui contribuam para o entendimento não somente da comunidade educativa pesquisada. Que eles possam ajudar a discutir e levantar estratégias executáveis em torno da alfabetização, levando em consideração a participação de todos os sujeitos implicados no processo de escolarização das crianças.

O olhar investigativo deste estudo levanta elementos fundamentais para os gestores administrativos em relação à formação dos professores alfabetizadores e da prática alfabetizadora. Remete, ainda, à percepção da necessidade de ressignificar o processo de alfabetização, abrindo os horizontes para a perspectiva do letramento tendo como elemento motivador a cultura da criança.

A intenção desta pesquisa não é esgotar a discussão sobre processo de alfabetização, mais sim alertar para complexidade do problema em questão: o processo de alfabetização e o capital cultural da criança. Consideramos que alfabetização não é simplesmente um problema da escola ou da criança, mas uma tarefa que envolve a escola, a criança e a família.

Segundo Carvalho (2004), a política de participação dos pais na escola gera concordância imediata e até mesmo entusiasmada: parece correta porque se baseia na obrigação natural dos pais, aliás, mães; parece boa porque sua meta é beneficiar as crianças; e parece desejável porque pretende aumentar tanto a participação democrática quanto o aproveitamento escolar. Entretanto, além de condições e disposições dos pais para participar, a política de incentivo a sua participação na escola (particularmente no contexto da escola pública) pressupõe aquilo que ela quer construir: continuidade cultural e identidade de propósitos entre famílias e escolas.

Enfim, acreditamos que com esse estudo, a escola enquanto espaço de formação deve repensar suas práticas alfabetizadoras, integrando metodologicamente o capital cultural da criança no ensino da linguagem escrita e tendo como parceiros os sujeitos integrantes das diferentes configurações familiares existentes no meio social em que a escola está inserida. Salientamos que as ações alfabetizadoras devem permear na seguinte visão: ação-reflexão-ação, consolidando, assim, os saberes cotidianos com os saberes formativos e resultando em um ensino significativo.

Reiteramos que o estudo aqui apresentado poderia ter percorrido com mais profundidade as questões que envolvem os processos educativos a partir da linguagem escrita e sua relação com o capital cultural da criança, mas acreditamos que um olhar investigativo e os dados levantados suscitam elementos para uma posterior discussão em torno das polêmicas a que eles induzem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 11.ed. São Paulo: Papirus.1995.
- ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Trad. Jose Fonseca; consultoria e revisão Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro : Guanabara, 1981.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2009.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2006.
- BRITO, A. E. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. *Revista Iberoamericana de Educação*. Espanha, nº 44, p. 1-9, nov. 2007.
- CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121/pdf> Acesso em 03/06/2011
- COOK-GUMPERZ, J. (Org.). *A construção social da alfabetização*. 2. ed. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008a.
- COOK-GUMPERZ, J. Introdução: a construção social da alfabetização. In: _____. (Org.). *A construção social da alfabetização*. 2. ed. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008b. p. 13-27.
- COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: _____. (Org.). *A construção social da alfabetização*. 2. ed. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008c. p. 29-54.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E; *Pesquisa participante*. Trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERRI, C. Etnografia e estudos sobre currículo: uma aproximação possível. *Revista Univali, Contra Pontos*. Itajaí, Ano 1 – nº 1, p. 23-30, jan/jun. 2001.
- FREIRE, P. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORTATTI, M. do R.L. História dos métodos no Brasil. In: *Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate*, 2006, Brasília: Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação, 2006. p. 1-16.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 78, p.15-36, abr. 2002.
- SANTOS, G. L., SOUZA, A. M. de. A informática educativa na educação especial: o software educativo Hércules e Jiló. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T1618104700183.doc>> Acesso em 10 de setembro de 2010.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr, 2004.
- SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, n.52, p.14-21, jul/ago 2003.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- TILIO, R. Reflexões acerca do conceito de cultura. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. Rio de Janeiro, vol. VII, n. XXVIII, p. 35-46, jan/mar. 2009.
- THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, maio/ago.2006. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a02v11n32.pdf Acesso em 05/09/2011
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WOODS, P. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1995.

ANEXOS

Anexo 01

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Professora,

Esta entrevista objetiva coletar informações sobre sua experiência profissional na prática alfabetizadora. As informações coletadas contribuirão para fomentar a construção de minha dissertação de mestrado, desenvolvida na Universidade de Passo Fundo, sob a orientação da Profª Drª Adriana Dickel. A dissertação em referência versa sobre as práticas de alfabetização de crianças no contexto da escola pública e a influência da cultura familiar no processo ensino e aprendizagem. Desse modo, solicito sua colaboração participando da entrevista semi-estruturada.

01. Como você se tornou professora alfabetizadora? Qual foi sua trajetória de formação?

02. Como você se caracteriza como professora alfabetizadora? Como você alfabetiza? Que métodos utiliza?

03. Você procura investir na formação continuada, que importância tem isso, no desenvolvimento de sua prática pedagógica?

04. Que atividades de leitura e escrita você desenvolve com os alunos em sala de aula?

05. Como você percebe a participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?

Anexo 02

(Questionário enviado aos pais dos alunos da classe observada.)

Questionário**Composição familiar em que o (a) aluno (a) mora:**

- pai, mãe e filho (s)
- só o pai com o (s) filho (s)
- só a mãe com o (s) filho (s)

1. Escolaridade:**Pai** Não frequentou a escola Cursou até a 4ª série Cursou até a 8ª série Completou o Ensino Médio – 2ª Grau Não completou o Ensino Médio – Parou em qual série? _____ Cursou ou está cursando Ensino Superior e em qual área? _____**Mãe** Não frequentou a escola Cursou até a 4ª série Cursou até a 8ª série Completou o Ensino Médio – 2ª Grau Não completou o Ensino Médio – Parou em qual série? _____ Cursou ou está cursando Ensino Superior e em qual área? _____**2. Profissão:**

Pai _____

Mãe _____

3. Números de filhos:

4. Quantos filhos estudam e em quais séries estão cursando?

5. Há quanto tempo residem no município?

6. Quem é o responsável pelo sustento da família?

A) só o pai com um salário mínimo com dois salários mínimos mais de três salários

B) só a mãe com um salário mínimo com dois salários mínimos mais de três salários

C) o casal com um salário mínimo com dois salários mínimos mais de três salários

7. Em sua casa, possui televisores sim quantos? _____

não

8. Quais os programas de televisão que a família habitualmente assiste?

novelas

noticiários

filmes

desenhos animados

documentários jornalísticos

musicais

programas policiais

outros programas

9. Sua família possui alguma assinatura diária de jornal?

sim. Qual? _____

não

10. Sua família possui alguma assinatura mensal de revistas? () sim .
Qual? _____
- () não
11. Sua família possui o hábito de comprar jornais, revistas ou livros?
- () sim () sempre () às vezes () não
12. Em sua casa, possui Bíblia?
- () sim Quem lê? () pai () mãe () filhos () todas as pessoas da família
- () não
13. Quem é responsável pelas compras no supermercado para a família?
- () pai
- () mãe
- () outras pessoas da família. Quem? _____
14. Quem faz as compras, escreve a lista dos produtos que deseja comprar?
- () sempre
- () às vezes
- () nunca
15. Quem é o responsável pela parte financeira da família? Como pagamentos de títulos ou mensalidades?
- () pai
- () mãe
- () outras pessoas da família. Quem? _____
16. O responsável pela parte financeira da família possui uma agenda ou caderno de anotações para se organizar nas contas?
- () sim Faz anotações ou cálculos? () sempre () às vezes () nunca
- () não
17. Em sua casa, possui computador? Conectado `a Internet?

- sim
- não
18. Em sua casa, possui rádio?
- sim Que tipos de programas ouvem?

- não
19. Em sua casa, possui coleções de livros?
- sim. Quem as lê? _____
- não
20. Qual é o meio de comunicação que a família utiliza para se comunicar com a escola do seu (sua) filho (a)?
- telefone convencional
- celular
- bilhetes escritos na agenda/caderno
- recados orais pelo próprio aluno
- vai pessoalmente `a escola
21. Você auxilia nas tarefas escolares de seu (sua) filho (a)?
- sim Com que regularidade? sempre às vezes quando ele (a) pede ajuda
- não
22. Quem ajuda com maior frequência?
- pai
- mãe
- irmão mais velho ou irmã mais velha
- vizinho
- avós
23. Os temas de casa que a professora envia são de fácil compreensão para a criança?
- sim

- não
24. Quando seu (sua) filho (a) chega com temas de casa para fazer, o que ele faz?
- logo faz
- deixa para mais tarde
- faz no dia seguinte
- deixa na mochila e não faz o tema
25. Seu (sua) filho tem iniciativa própria para fazer os temas?
- sim
- não
26. Seu (sua) filho (a) precisa sempre ser lembrado (a) dos compromissos escolares como: temas, trabalhos e provas?
- sim todos os dias às vezes
- não
27. Quanto tempo seu (sua) filho (a) leva para realizar os temas de casa?
- 15 minutos
- 30 minutos
- uma hora
- duas horas
- mais que duas horas
28. Quem da família costuma fazer leituras de livros de história para seu (sua) filho (a)?
- pai
- mãe
- irmão (irmã) mais velho (a)
- ninguém lê para ele (a)
29. Seu (sua) filho (a) realiza leituras livremente em casa?
- sim Que tipo? livros revistas gibis jornais panfletos rótulos

- não
30. Seu filho costuma levar livros da escola para casa?
- sim Com que regularidade? todo dia uma vez por semana uma vez por mês
- não
31. Quando seu (sua) filho (a) chega em casa com algum tipo de livro da escola, o que faz?
- logo lê
- guarda para ler mais tarde
- guarda para outro dia
- deixa na mochila e não lê
32. Seu (sua) filho (a) apresenta alguma dificuldade de aprendizagem escolar?
- sim Em qual área? cálculos matemáticos (adição e subtração)
- interpretação e resolução de problemas matemáticos (adição e subtração)
- leitura de palavras/ frases/ textos
- escrever palavras/ frases/ textos
- não
33. Realiza algum tipo de atividade extra em casa para seu filho sanar as dificuldades escolares?
- sim Que tipo? _____
- não, deixo a professora fazer o trabalho de apoio pedagógico na escola.
34. Quem da família comparece à escola em dia de reuniões ou quando a professora chama particularmente para tratar de assuntos referentes à aprendizagem de seu (sua) filho (a)?
- pai
- mãe
- casal
- ou outra pessoa da família como avós
35. Qual dos integrantes da família exige bom rendimento escolar do (a) filho (a)?
- só o pai
- só a mãe

() o casal

() ninguém exige

36. Por que é importante seu (sua) filho (a) aprender a ler e a escrever?

MUITO OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!

Andrea de Mello Lopes

Pesquisadora

CIP – Catalogação na Publicação

L864c Lopes, Andrea de Mello
O capital cultural da criança na aprendizagem da linguagem escrita /
Andrea de Mello Lopes. – 2011.
77 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2011.

Orientação: Prof. Dr. Adriana Dickel.

1. Alfabetização. 2. Linguagem e línguas. 3. Crianças - Desenvolvimento.
I. Dickel, Adriana, orientadora. II. Título.

CDU: 372.3

Bibliotecária responsável Angela Saadi Machado - CRB 10/1857