

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO E LINGUAGEM
LABORATÓRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

AMBIENTE FAMILIAR DE LETRAMENTO E DESEMPENHO
ESCOLAR: ESTUDO DE CASO EM VARGEM ALTA/E.S.

ELIZABETH MARIA RODRIGUES NORBIATO PIN

CAMPOS DOS GOYTACASES – RJ

2007

ELIZABETH MARIA RODRIGUES NORBIATO PIN

**AMBIENTE FAMILIAR DE LETRAMENTO E DESEMPENHO
ESCOLAR: ESTUDO DE CASO EM VARGEM ALTA/E.S.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Cognição e Linguagem da
Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF – como parte das
exigências para a obtenção do título de Mestre

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Deps

Campos dos Goytacazes – RJ

2007

**AMBIENTE FAMILIAR DE LETRAMENTO E DESEMPENHO ESCOLAR: ESTUDO
DE CASO EM VARGEM ALTA/E.S.**

por

ELIZABETH MARIA RODRIGUES NORBIATO PIN

Aprovada em ____/____/2007

Banca Examinadora

**Prf^a. Dr^a. Adélia Maria Miglievich Ribeiro (Doutora em Sociologia e
Antropologia-UFRJ)
UENF**

**Prf^a. Dr^a. Liete de Oliveira Acácio (Doutora em Educação-USP)
UENF**

**Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Furlin Bampi (Doutora em Psicologia escolar e do
Desenvolvimento Humano-USP)
FAFIMA**

**Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Deps (Doutora em Educação- UNICAMP) - Orientadora
UENF**

**À minha família;
filhos,
esposo e
pais.**

A alegria e a satisfação por termos concluído este trabalho acadêmico, são os mesmos sentimentos que nos levam a agradecer sinceramente a todos aqueles que contribuíram para mais esta etapa conquistada em nossa vida.

Agradeço a Deus, primeiramente, pois tenho a certeza de que foi ele quem colocou em meu caminho:

Minha família que sempre me incentivou, e com muita paciência me acompanhou nesta trajetória, me dando forças nos momentos mais difíceis, e compreendendo a minha ausência;

Os amigos de campos que me acolheram em suas casas;

O professor Mario Galvão, por ter aberto as portas da Universidade, me aceitando como aluna especial;

Os professores com os quais eu compartilhei conhecimentos e experiência: Paula Mousinho, Julio Esteves, Sergio Arruda, Arlete Sendra, Carlos Henrique Medeiros;

Às famílias e aos funcionários da escola que muito bem me acolheram, para que eu pudesse realizar o trabalho de campo;

Minha colega Luciane, companheira de viagem e de desabafos;

Professora Vera Lucia Deps, não apenas orientadora, e sim amiga, que esteve presente em todos os momentos deste percurso: incentivando, exigindo, e acreditando no meu potencial.

A todos vocês,

Muito obrigado!

“Se o dia lhe parecer perdido, lembre-se que você nasceu sem nada, e que tudo que conseguiu foi através de esforços, e os esforços nunca se perdem, somente dignificam as pessoas”.

(Charles Chaplin)

RESUMO

A presente pesquisa refere-se a práticas de letramento no ambiente familiar de crianças que apresentam facilidade ou dificuldade na aquisição da linguagem escrita. As crianças cursavam a primeira e segunda série do Ensino Fundamental, em uma escola pública localizada em município do interior do Estado do Espírito Santo. O estudo se desenvolveu de acordo com concepções teóricas relacionadas ao letramento, a teoria bioecológica de Bronfrenbrenner e conceitos derivados da psicologia da educação e do desenvolvimento, também oferecem subsídios para a análise dos dados. O estudo de caso é comparativo de natureza qualitativa, utilizou-se para a coleta de dados um formulário e uma entrevista complementadas pela observação. Inicialmente se discute os conceitos alfabetização e letramento, em seguida as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem na aquisição da linguagem escrita, bem como a influência da família nesse processo de letramento. Por fim, mostra-se como se caracteriza a interação dos ambientes dos quais a criança participa. Os resultados obtidos apontam particularidades existentes num grupo rotulado como integrante de uma mesma classe social, confirmando nossa hipótese de que as crianças mais bem sucedidas no processo de alfabetização são aquelas que encontram um ambiente de letramento mais favorável na família. Os resultados demonstram ainda a necessidade de maior interação entre os microsistemas escolar e familiar, uma vez que essa desarticulação contribui desfavoravelmente para o êxito escolar das crianças, ou seja, no seu processo de letramento.

Palavras chave: Letramento, Alfabetização, Dificuldade de Aprendizagem, Bioecologia do Desenvolvimento

ABSTRACT

The present research refers to familiar environment literacy, concerning about children who show readiness and difficulty in written language acquisition. The children attended the first and the second grades in primary school, in a public institution located in a small town in Espirito Santo state. The study was developed according to theoretical conceptions related to literacy. Bronfenbrenner's bio-ecological theory and concepts derived from educational and developmental psychology also provide subsidies to data analysis. The study of the case is comparative with qualitative nature. A form and an interview were used to collect data as well as observation. First, the conceptions of alphabetization and literacy are discussed; after, the possible reasons for learning difficulties in written language acquisition and also the family's influence on the process of literacy. At last, it shows the characteristics of the integration of the environments the children are involved in. the results of this study show particularities existing in a group labeled as members of a same social class, validating our hypothesis: children who succeed in alphabetization process are those who have more favorable familiar environment for literacy. Yet, the results show the necessity of a greater interaction between scholastic and familiar systems, since this separation is unfavorable for the scholars' success, it means, in their literacy process.

Key Words: Literacy, Alphabetization, Learning Difficulty. Developmental Bio-Ecology.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
1- INTRODUÇÃO	10
2- LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	14
2-1- Esclarecendo Conceitos e Apresentando Definições.....	14
2-2- Dificuldades Relacionadas à Aprendizagem da Linguagem Escrita.....	24
2-3- A Família Como Facilitadora da Aprendizagem.....	36
3- TEORIA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO	42
3-1- Um Breve Histórico.....	42
3-2- Os Sistemas Bioecológicos.....	44
4- ESTUDOS RELACIONADOS AO LETRAMENTO	56
5- O PROBLEMA	60
5-1- Questão de Investigação.....	60
5-2- Definição de Termos.....	60
5-3- Hipóteses.....	61
6- METODOLOGIA	62
6-1- Natureza da Pesquisa.....	62
6-2- Contexto do Estudo.....	63
6-3. Seleção dos Sujeitos.....	66
6-4- Recursos e Procedimentos de Coleta de Dados.....	68
6-4- Procedimentos de Análise dos Dados.....	70
7- CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS OBSERVADAS	71
8- ANÁLISE DOS DADOS	80
9- CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
8- REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	103
10- APÊNDICES	109

1- INTRODUÇÃO

Analisar e discutir a linguagem em suas diversas formas de manifestação tem sido foco de interesse e simultaneamente um desafio para os estudiosos.

A linguagem escrita é uma das formas mais utilizadas para a comunicação entre os homens. As pessoas se apropriam da linguagem escrita por um processo conhecido como alfabetização, processo este que traz em si uma infinidade de conceitos e questões. Segundo Soares (2003, p. 18), a alfabetização "... não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa e multifacetada". Ou seja, é um processo de natureza lingüística, psicológica, psicolingüística e sociolingüística.

Esta natureza multifacetada insere nas questões da alfabetização o termo letramento, que também tem uma infinidade de definições e interpretações em função da diversidade de estudos que abriga o termo. Entendemos que o conceito de letramento é muito mais amplo do que o conceito de alfabetização como abordaremos no decorrer dessa pesquisa.

O processo de alfabetização acontece da maneira assistemática na escola no início da vida escolar. Dele decorre, no meio acadêmico, a discussão relacionada ao sucesso e ao fracasso na alfabetização.

O fracasso e o sucesso escolar das crianças na fase de alfabetização, principalmente das camadas populares, não têm em si mesmos uma explicação clara. Várias são as concepções ou teorias que tentam explicá-los. Uma delas é a teoria do déficit sócio-cultural, que justifica o fracasso escolar pelo desinteresse dos pais ou por seu descaso pelo rendimento escolar dos filhos, assim como as situações socioeconômicas, vindo dessa forma, na família a origem das dificuldades escolares. No entanto, deparamo-nos com crianças que mesmo de família de classe popular têm êxito escolar. Onde está a diferença? Será que realmente as famílias de classe popular não se importam com a escolaridade dos filhos? O que caracteriza o ambiente de quem tem êxito e de quem não tem mesmo pertencendo a um mesmo nível socioeconômico?

Segundo Lahire (1997) é difícil compreender as ações das crianças fora de seu contexto de relações sociais, que de início é a família; ele escreve que “suas ações são ações que se apóiam relacionalmente nas ações dos adultos” (LAHIRE,1997,p.17). Portanto, é possível uma compreensão mais profunda dos prováveis fatores que convergem para a facilidade ou dificuldade de aprendizagem de crianças na fase inicial de alfabetização e letramento, se conhecermos as influências familiares.

Abordar uma investigação no campo da linguagem escrita, no qual já existe uma grande quantidade de estudos, pode não ser uma novidade, porém a relevância deste estudo deve-se primeiro ao fato de que cada comunidade se caracteriza de uma forma, cada sistema de ensino, mesmo seguindo as normas gerais, sempre tem suas particularidades, ou seja, é necessário que cada escola conheça sua clientela para buscar soluções específicas para seus sujeitos, visto que a maioria dos estudos sobre o assunto trata de generalizações. Em segundo lugar, este estudo justifica-se por buscar compreender o que ocorre no ambiente familiar em relação às práticas de letramento de crianças na fase inicial de alfabetização que apresentam “facilidade ou dificuldade” na aprendizagem da língua escrita, em um município do interior do Espírito Santo.

Além disso, o estudo é pertinente porque pode contribuir para o conhecimento do processo de letamento das crianças, exatamente no momento em que o ingresso na primeira série é antecipado,¹ e o tempo de escolaridade fundamental aumentado para nove anos.

Em nossa trajetória profissional, tendo as crianças da educação infantil e do ensino fundamental como população alvo, por um período que se estende de 1993 até 2005, observamos que a prática pedagógica em relação à alfabetização, bem como os programas de capacitação e formação continuada, ministrados pelas secretarias de educação tanto Municipal quanto Estadual, têm seu foco em métodos, como foi o caso do Programa do Professor Alfabetizador (PROFA 2001), que tece reflexões sobre a alfabetização, tendo por base a teoria de Emilia Ferreiro. Porém, retornando às salas de aulas, as professoras não conseguem realizar o trabalho em

¹ Ensino fundamental de nove anos é um projeto de lei do governo que amplia o ensino fundamental de 8 para 9 anos, com ingresso na primeira série aos 6anos (fonte: www.mec.gov.br)

decorrência de situações que não conseguem superar, muitas vezes por não compreendê-las

É ingenuidade da escola pensar que os problemas da alfabetização estão relacionados somente a métodos. Outra questão são os discursos no âmbito escolar, que colocam toda a culpa do não aprendizado da língua escrita no aluno, ou em sua família.

Chegando ao curso de mestrado, cujos estudos concentram-se na área da cognição e da linguagem, abriu-se a oportunidade de uma investigação que possibilita entender lacunas relacionadas à alfabetização e ao letramento, podendo através de uma pesquisa, adentrar no ambiente familiar de pessoas que fazem parte de uma realidade próxima.

Assim, à luz de concepções teóricas relacionadas ao Letramento e à Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, bem como à teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, procuramos clarificar como se caracteriza o ambiente familiar de um grupo de crianças no que diz respeito a práticas de letramento que possam interferir no bom desempenho dessas crianças. Buscamos entender por que algumas crianças estão fracassando no processo de alfabetização e outras não, considerando que freqüentam a mesma sala de aula e vivem no mesmo contexto sócio-cultural.

Trazer as concepções de Bronfenbrenner para esta pesquisa, pareceu-nos bastante apropriado, não só pela crença de que conhecer o ambiente familiar seja imprescindível, mas também pelas inter-relações deste ambiente com outros, que influenciam todo o desenvolvimento da criança.

Esta pesquisa é um estudo de caso comparativo, com mães de crianças em processo de alfabetização bem sucedidas ou com dificuldade de aprendizagem, e os dados observados são tratados através da análise de conteúdo. O trabalho está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, analisamos os conceitos de alfabetização e de letramento através da literatura especializada, com o propósito de melhor nos posicionarmos sobre esses conceitos e conseqüentemente para entendermos a relação destes com as práticas familiares. Ainda nesta parte, fizemos uma incursão pelo que fala a literatura especializada sobre a aprendizagem da linguagem escrita levantando as possíveis variáveis que explicam o sucesso e o

fracasso escolar na aquisição dessa linguagem, incluindo também a participação da família, uma vez que ela é o foco do nosso trabalho.

Em seguida, colocamos em evidência a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento, fazendo um recorte do estudo de Bronfenbrenner. A importância dessa teoria para esse estudo deriva de ela chamar a atenção para as influências no indivíduo: resultado das interações entre os vários ambientes.

Dando continuidade, trouxemos a questão problema seguida da definição de termos para sua melhor compreensão, e apresentamos as hipóteses decorrentes.

Posteriormente, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados em seus aspectos gerais, ou seja, o modelo de pesquisa, as especificidades dos sujeitos, os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

Prosseguimos com a interpretação dos dados relacionados à família nos seguintes aspectos: condições materiais existentes; práticas educativas; concepções e valores. A interpretação dos dados nos permitiu fazer uma análise bioecológica no sentido de percebermos aspectos do microssistema, do mesossistema, do exossistema, do macrossistema, e do cronossistema que possam estar repercutindo no desenvolvimento dos sujeitos.

Finalizamos traçando nossas considerações finais. Este estudo pretende ser uma contribuição para a compreensão do ambiente familiar relacionado ao letramento. Apesar de ser limitado a um determinado contexto, acreditamos que possa auxiliar a compreensão do importante papel da família no processo de alfabetização.

2-ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

2.1. Esclarecendo Conceitos e Apresentando Definições

Na busca por subsídios teóricos que abordam o tema, deparamo-nos com Soares (2003) que muito tem escrito sobre a alfabetização e letramento, e vimos o quanto suas concepções correspondem às nossas.

Soares (2003) adverte que, na linguagem escrita, é preciso diferenciar o processo de aquisição do processo de desenvolvimento. O primeiro está diretamente ligado à aquisição técnica do código escrito, ou seja, ao conceito mais rudimentar de alfabetização, que é o de levar a aquisição do alfabeto, ou ensinar a ler e escrever:

“A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) [...] Sem dúvidas a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito.”

(SOARES, 2003, p.16)

Deste modo, entendemos que alfabetizar é adquirir habilidades de codificar (escrever) e decodificar (ler) a língua, mas Soares não defende que seja somente codificar e decodificar, ela deixa claro que é ilusão pensar que uma criança aprende a ler e escrever somente copiando e lendo; para ela a alfabetização envolve um conjunto de habilidades, entre elas a de codificar e decodificar.

Gontijo (2003) conceitua a alfabetização como processo que desenvolve a consciência crítica, a capacidade de produção oral e escrita e a relação entre sons e letras. Acoplado a esta idéia a autora também defende que:

“O trabalho que leva à compreensão das relações entre grafema e fonema (letra som) na alfabetização, à aprendizagem de sílabas, palavras etc. não deve ocorrer desintegradamente do trabalho de produção e leitura de textos” (GONTIJO, 2003, p.44).

Simonetti (2005) com base em Morais (2004), diz que a escrita alfabética é um sistema e não um código, ler não é decodificar, escrever não é codificar. O que a criança precisa compreender é que a escrita alfabética é um sistema notacional. Isto faz muita diferença.

Se afirmamos que ler não é decodificar, é porque a escrita alfabética não é um código, mas um sistema notacional. Qualquer aprendiz de uma escrita alfabética, criança ou adulto, para aprender as convenções daquele sistema (aí incluídas as relações letra e sons) precisará dar conta de uma tarefa conceitual, compreender como o sistema funciona. Isto pressupõe desvendar dois enigmas básicos: Descobrir como a escrita nota (ou representa) e descobrir como a escrita cria as notações. Para chegar a compreender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das palavras orais e que o faz considerando segmentos sonoros menores que as sílabas, o indivíduo, necessariamente precisa desenvolver suas habilidades de análise fonológica..." (SIMONETTI, 2005, p.19 apud MORAIS, 2004, p.26).

Como podemos observar, este autor também defende que a criança também tem que entender as especificidades do sistema alfabético como, por exemplo: aprender como o sistema funciona e as convenções; compreender as relações letra-som.

Gontijo (2003), Simonetti (2005), e Soares (2003), argumentam que a criança precisa desenvolver habilidades de análise fonológica; reconhecendo os segmentos sonoros das palavras, a criança precisa se apropriar do sistema alfabético.

Com este breve esboço, tentamos buscar um entendimento sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita no qual se encerra o conceito de alfabetização, que, na sua forma mais rudimentar, é codificar e decodificar a linguagem.

Mesmo olhando o processo da alfabetização apenas no sentido restrito e específico de aquisição da língua oral e escrita. Soares (2003) completa que a alfabetização é um fenômeno de natureza complexa e multifacetada, e cita as várias facetas da alfabetização: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e lingüística, condicionadas a fatores sociais, culturais, econômicos e políticos. É neste momento

que focalizamos o segundo conceito citado no início desta parte: o processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

Para dar conta deste processo de desenvolvimento da linguagem escrita surgiu no meio acadêmico o termo letramento.

O termo letramento tem sido foco de inúmeros posicionamentos acerca de sua definição e concepção. Soares (1998) afirma que a denominação letramento é uma versão, em português, da palavra inglesa “literacy”. Essa palavra quer dizer pessoa educada, especialmente capaz de ler e escrever.

Assim, na concepção acima delineada, entendemos que a referida autora parte do pressuposto de que existe um “elo”, uma “conexão”, entre alfabetização e letramento.

Vamos mais adiante: a autora concebe a alfabetização (aquisição do código da leitura e da escrita pelo sujeito) como pré-requisito para o letramento (apropriação e uso social da leitura e da escrita pelo sujeito). Por trás dessa concepção de letramento, está a idéia de que a escrita pode trazer conseqüências de ordem social, cultural, política, econômica e lingüística, “quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (Soares, 1998, p.17).

Kleiman (1995) e Soares (1998), ao discutirem sobre a questão da origem do letramento, afirmam que o termo começou a ser utilizado, no Brasil, por especialistas das áreas de educação e das ciências lingüísticas a partir da publicação da obra da Professora Mary Kato (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística, Editora Ática, 1986), em que a autora levanta a asserção de que a língua falada culta é conseqüência do letramento, ou seja, do uso que os sujeitos fazem da leitura e da escrita na sociedade. Ainda neste mesmo período, surge no cenário educacional o livro “Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso (Editora Pontes, 1988) de autoria de Leda Verdiani Tfouni, no qual a referida autora, logo na introdução do livro, apresenta a distinção entre alfabetização e letramento. Posteriormente as autoras : Angela Kleiman (Os significados do letramento, Mercado das Letras, 1995) e Magda Soares lançam suas obras (Letramento : um tema em três gêneros, Editora Autêntica, 1998) contribuindo mais ainda para discussões e reflexões teóricas e metodológicas acerca do fenômeno do letramento. Obras estas que estão oferecendo a base teórica desta parte de nossa pesquisa, possibilitando

um maior entendimento sobre as questões da aquisição da linguagem escrita, bem como a definição dos termos alfabetização e letramento.

Uma das dificuldades que se enfrenta na realização de estudos sobre letramento está relacionada à concepção do termo, visto que não existe uma concepção única. Talvez, a única conclusão de todos os teóricos, é que letramento, desde a sua origem e a partir de variadas concepções, está relacionado com a escrita, ou seja, não faz sentido compreender o termo letramento dissociado da mesma.

Os estudos que contemplam a dimensão do letramento surgem no âmbito acadêmico na tentativa, por parte de alguns estudiosos, de separar os estudos sobre alfabetização dos estudos que examinam os impactos sociais dos usos da escrita (KLEIMAN, 1995).

É importante explicitar que a alfabetização é concebida, no contexto acima delineado, no seu sentido convencional, ou seja, é entendida como o modo pelo qual o sujeito (ou grupo de sujeitos) adquiriu a habilidade de ler e escrever, sendo considerado alfabetizado. Não está implícita nessa concepção de alfabetização aquela defendida pelo educador pernambucano Paulo Freire. Freire (1988) vê a alfabetização como capaz de levar o sujeito a organizar seu pensamento de forma sistematizada, levando-o à reflexão crítica e, assim, ter possibilidade de provocar transformações sociais.

Tfouni (1988), procura explicitar concepções de alfabetização e de letramento. Segundo a autora, os estudos sobre letramento procuram examinar não somente as pessoas que adquiriram a tecnologia do ler e escrever, portanto alfabetizadas, como também aquelas que não adquiriram essa tecnologia, sendo elas consideradas “analfabetas”.

Realmente, definir a palavra letramento não é uma tarefa muito fácil. Contudo, com o intuito de explicar melhor os motivos que justificam as várias definições do termo letramento, apresentaremos a seguir as duas principais dimensões do letramento, a individual e a social, explicitadas por Soares (1998), que podem ser esclarecedoras para a definição do referido termo.

A dimensão individual do letramento parte do pressuposto de que letramento é um atributo pessoal, “algo” que está relacionado à simples posse individual das tecnologias de ler e escrever. Desse modo, para um indivíduo ser considerado

letrado, ou estar em processo inicial de letramento, necessita ter no mínimo adquirido a habilidade de ler e escrever. Sendo assim, existe uma relação muito estreita entre escolarização, alfabetização e letramento, uma vez que é a educação formal através da escola a principal responsável pelo processo de alfabetização da maioria das pessoas, principalmente daquelas pertencentes às classes economicamente desfavorecidas.

“A escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e caracterizar o público alvo [...]” (SOARES,1998, p. 70).

Em contrapartida a essa dimensão individual do letramento, na qual se encontra o conceito de alfabetização, Soares (1998) apresenta a dimensão social do letramento, cuja análise parte do princípio de que a aquisição da escrita e da leitura por um indivíduo pode trazer-lhe conseqüências e, também, alterar seu estado ou condição em vários aspectos: sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e econômicos. Isso porque entende-se, nesta dimensão, que letramento é o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita no seu ambiente familiar e comunitário, enfim dentro da sociedade na qual estão inseridas.

“Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligados à leitura e à escrita em um determinado contexto social” (SOARES,1998,p. 72).

Além dessas duas dimensões do letramento apresentadas até agora, temos outros especialistas das áreas da educação e da lingüística que afirmam ser mais adequado referir-se a “letramentos”, no plural, e não a um único letramento, no singular. Sobre esta posição, Kleiman (1995) cita Street que afirma:

“seria, provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a “letramentos” do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos, e não de letra-

mento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimento e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita” (STREET, 1984 apud KLEIMAN, 1995, p. 47).

No Brasil, Kleiman (1995, p.19) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos”.

Ainda segundo Kleiman, inicialmente os estudos sobre letramento enfocam-no a partir do século XVI, no momento em que a escrita passou a ser introduzida/exigida nas sociedades industrializadas de forma mais significativa, transformando, assim, as relações entre os indivíduos e o meio em que vivem. Daí, então, e segundo a referida autora, os estudos que contemplavam o letramento preocupavam-se em examinar a expansão da sociedade que, de certa forma, acompanhou a introdução e o desenvolvimento dos usos da escrita. Na realidade, esse desenvolvimento social ocorreu em função de vários marcos históricos daquela época, tais como: “emergência do Estado como unidade política; a formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas ou culturais; as mudanças socio-econômicas nas grandes massas que se incorporavam às formas de trabalhos industriais; a emergência da educação formal” (Kleiman,1995,p.16). Todos esses marcos históricos e sociais fizeram com que a escrita ganhasse importância cada vez mais acelerada na sociedade. Então:

“O fenômeno letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo a escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências do letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização (...), já outras agências como a família, a Igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes” (KLEIMAN,1995, p. 21).

Diante de toda esta diversidade de olhares sobre o letramento, surgem os chamados “novos estudos de Letramento”, os quais propõem o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. Estes estudos realizados por Street (1984) são relatados por Kleiman (1995):

No modelo autônomo, o letramento é uma ferramenta neutra que pode ser aplicada de forma homogênea, com resultados igualmente homogêneos, em todos os contextos sociais e culturais. No modelo autônomo de letramento a grande divisão oral/escrito ainda está presente, sendo que nas sociedades em que o letramento escrito não está presente o fato é visto como uma grande “lacuna” a ser preenchida por métodos acidentais que levariam ao progresso político, econômico e pessoal. A aquisição do letramento levaria à aquisição de lógica, de raciocínio crítico e de perspectivas científicas, tanto no nível social como pessoal.

Refletindo sobre o modelo autônomo de letramento, Kleiman aponta como falhas deste modelo o determinismo tecnológico (uma crença segundo a qual o progresso social deriva de desenvolvimentos tecnológicos específicos, tais como: a imprensa escrita, a televisão ou atualmente a computação e tecnologia da informação), a indiferença às variações culturais, o fato de ser sumamente economicista, e de ser etnocêntrico. Todos esse fatores desqualificam o modelo autônomo por ser discriminatório contra o “iletrado” e por ser baseado em textos escritos em detrimento da oralidade. Este modelo descrito acima é o que permeia as práticas escolares:

...pois consideram a aquisição da escrita como um processo neutro, que independente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos...” (KLEIMAN, 1995, p. 44).

Opondo-se ao modelo autônomo de letramento surgiu o modelo ideológico de letramento, como uma alternativa que pudesse oferecer uma visão menos preconceituosa e mais crítica, e que desse mais relevância a fatores culturais. Os trabalhos de Graff (1979) Scribner & Cole (1981), analisados por Kleiman (1995), podem ser enquadrados nesse modelo de letramento. O modelo ideológico de letramento tem como base a natureza social do letramento e considera a leitura e a escrita como práticas sociais. Kleiman (1995) considera que a leitura e a escrita fazem parte de atividades sociais, tais como ler um manual ou pagar contas, daí a importância de se encarar a leitura e a escrita não só como atividades com um fim

em si mesmas, (como propõe o modelo autônomo de letramento), mas como atividades que servem a um propósito.

Além disso, os estudos que envolvem o letramento, estão se alargando para as mais variadas áreas de conhecimento, não se restringindo apenas à leitura e à escrita. Mendes (2000), em sua pesquisa de tese de doutoramento, realizou um estudo relacionando numeramento/letramento. A pesquisadora chama-nos a atenção para a visão equivocada que alguns sujeitos possuem em relação à concepção de numeramento. Assim, ela parte do princípio de que o ato “contar”, referindo -se a uma das funções básicas da escola quando se fala em matemática, não pode ser simplesmente reduzido às capacidades de quantificar, medir, classificar e ordenar números/numerais desprovidos do “mundo” sócio-cultural de um povo. Com referência à concepção tradicional de lidar com os números/numerais (muitas vezes concebida de forma neutra e descontextualizada da realidade do sujeito) a autora propõe a relação entre numeramento (matemática) e letramento (práticas sociais).

Nesse binômio, a “arte” de lidar com os números (assim como a leitura e a escrita) envolve “... uma série de conhecimentos, de capacidades, e de competências que não abrangem apenas a mera decodificação/codificação dos números...” (Mendes, 2000, p.58), contemplando, assim, a complexidade e as diversas situações relacionadas ao contexto social.

Entendemos que o termo letramento não é fácil de ser definido, mas diante do exposto compreendemos que o letramento é o uso social que as pessoas fazem da leitura e da escrita, ou seja são as práticas da leitura e da escrita na vida diária de cada um, ao passo que a alfabetização é a atividade de adquirir ou aprender o código escrito.

Um dos equívocos segundo Soares, é o de colocar alfabetização e letramento como mesmo processo e conceito, para ela estes processos são distintos, porém indissociáveis:

“Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, Lingüística e psico-lingüística de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por estes dois processos: pela aquisição do sistema convencional

de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se envolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se desenvolve no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema – grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (SOARES, 2003,p.12).

Somos de acordo que esses dois processos são distintos, porém indissociáveis, que devem caminhar juntos, tanto no plano da aquisição quanto no plano do desenvolvimento. Quanto melhor alfabetizada for a pessoa, mais condições de praticar socialmente a leitura e a escrita, em contrapartida, quanto mais inserida num ambiente onde as práticas de leitura e escritas são desenvolvidas, como no ambiente familiar, mais facilidade terá de se apropriar do código escrito.

Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso utilizar o saber adquirido no meio em que vive, pois é nessa prática que se encontra o desenvolvimento da linguagem escrita. Sobre isto Tfouni afirma que:

“Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1988 p. 20).

Defendemos a especificidade do ensino e aprendizagem da linguagem escrita sem dissociá-la do processo do letramento, e a especificidade do ensino e aprendizagem do letramento sem dissociá-lo da alfabetização.

O processo de alfabetização acontece especificamente no ambiente escolar, no entanto o processo de letramento inicia-se fora do contexto escolar, quando a criança entra em contato com o mundo letrado e com os usos sociais da escrita e da leitura, quando ela escuta histórias, quando brinca de faz-de-conta de ler e escrever, quando vai ao supermercado, compra na cantina, dá recados, e muitas outras práticas das quais a criança já participa, mesmo sem ainda ser alfabetizada.

Entendemos que o letramento está no âmbito das práticas sociais da leitura e da escrita, e segundo Soares (1998) e Ferreiro (1991) um ambiente de letramento é colaborador para a aquisição da linguagem oral e escrita, ou seja, para o processo de alfabetização. Um estudo verificando como ocorrem estas práticas nas famílias se torna relevante para que a escola tome consciência da realidade específica de seus alunos, buscando uma melhor maneira de ajudá-los.

Na maioria das vezes, a escola cobra e avalia o aluno segundo os critérios e concepções de letramento e alfabetização, que contradizem as concepções dos estudiosos na área. Entendendo como as famílias se organizam e como fazem uso da leitura e da escrita, é possível fazer um trabalho com base no que as famílias podem oferecer e evitar que a escola anule a vida das crianças, idealizando um tipo padronizado de aluno, que não condiz com a realidade.

Assim sendo, julgamos que os profissionais da educação precisam voltar seus olhares investigativos para a comunidade na qual está inserida a escola, procurando entender quais as práticas de letramento, quais os domínios sociais do letramento mais influentes e quais os eventos de letramento e de oralidade mais comuns nessa comunidade em que a escola está inserida, conseqüentemente as famílias.

Segundo Ferreiro e Soares (1991 e 1998 respectivamente), bem como outros autores, o sucesso ou o fracasso na alfabetização depende muito do convívio que a criança tem com o uso social da linguagem oral e escrita, e que esse uso está diretamente ligado às condições familiares das crianças, ao seu contexto social.

“ É preciso que haja condições para o letramento [...] Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população[...] uma segunda condição é a disponibilidade de material de leitura”
(SOARES, 1999, p. 58)

No entanto é uma realidade que um número considerável de crianças não conseguem aprender a ler e escrever, ficando anos a fio nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O artigo de Araújo (2005), publicado no Jornal de Brasília, edição de 03/10/2005, mostra os números da educação no Brasil do ano de 2003, divulgados em 2005, revelando que a proporção de reprovação nacional na primeira série do ensino fundamental é de 30,1%, e na segunda série de 19,8%, constituindo-

se um sério problema para a educação. Os resultados do Saeb de 2003 mostram também que cerca de 38% dos alunos, na 4ª série do ensino fundamental estão em situação de atraso escolar. Algumas das causas apontadas pelo autor são o ingresso tardio da criança na escola, o abandono das salas de aula e a reprovação ao final do ano letivo. Ainda segundo os dados apurados, grupos de alunos com pelo menos um ano de atraso, tiveram média de 158 pontos, uma diferença negativa de 23 pontos em relação à média nacional que foi de 181 pontos. A que se deve este fato? Esta é uma pergunta da qual há muito se vem buscando resposta, e várias são as causas possíveis.

Araújo (2005) considera que um aspecto importante é a necessidade de melhorar as condições da escolarização nas séries iniciais, mais precisamente na etapa de alfabetização e do letramento, ou seja, o desenvolvimento da capacidade dos estudantes em utilizar a linguagem escrita e a leitura, bem como analisar as possíveis causas desse fracasso.

Passaremos agora a descrever o que a literatura especializada nos fala sobre as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita, bem como sobre situações que possam facilitar a aquisição da linguagem escrita.

2.2- Dificuldades Relacionadas à Aprendizagem da Linguagem Escrita

Este estudo se propõe a investigar o ambiente familiar no que diz respeito aos eventos de letramento das crianças, que aparentemente pertencem a mesma classe socioeconômica, mas que estão apresentando resultados diferenciados na aquisição da linguagem escrita. É importante um esclarecimento do que vem a ser dificuldade de aprendizagem e como esse fenômeno é entendido pelos estudiosos.

Vários estudos, ao longo da história da educação, vêm debatendo e conceituando dificuldades de aprendizagem. García (1998) fez sobre o tema um livro “Manual de dificuldades da aprendizagem da linguagem, leitura escrita e matemática”, na qual apresenta vários conceitos mais remotos de dificuldade de aprendizagem, entre eles os de Kirk (1962); Bateman (1965); Nachc (1968);

Wepman (1975); Siegel e Gold (1982). Organizações como United States Office of Education – USOE (1976 e 1977); Council for Exceptional Children – CEC (1982); Association of Children With Learning Disabilities – ACLD (1989) e O Interagency Committee on Learning Disabilities - ICLD (1987), preocupadas com o tema em questão, também realizaram vários debates, decorrentes dos quais se estabeleceram diferentes definições para dificuldade de aprendizagem. Apresentamos a seguir algumas dessas concepções mais antigas:

“ uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um retardamento, transtorno, ou desenvolvimento lento em um ou mais processos da fala, da linguagem, da leitura, da escrita, da aritmética ou de outras áreas escolares, resultante de uma possível disfunção cerebral e/ou alteração emocional ou conduta. Não é o resultado de retardamento mental, de privação sensorial ou fatores ambientais e instrucionais” (KIRK, 1962, apud. GARCÍA, 1998, p. 8).

Para o National Joint Committee on Learning Disabilities,

“Dificuldade de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto-regulação, percepção social e interação, mas não constituem por si próprias uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente) não são o resultado dessas condições ou influências” (NJCLD, 1988, apud GARCÍA, 1998, p.31)

Percebemos que estas definições são atreladas à visão organicista, pois consideram que as dificuldades de aprendizagem só podem ser causadas por uma

disfunção do sistema nervoso central. De acordo com a evolução das pesquisas realizadas sobre o assunto, esses conceitos são ampliados, entendendo-se que existem muitos outros fatores de diferentes esferas que influenciam as dificuldades de aprendizagem.

A partir da década de oitenta, o aspecto social e sua relação com o fracasso escolar começam a ser enfatizados pelos pesquisadores brasileiros. Além disso, surgem os primeiros questionamentos relacionados à patologização, tomados como gênese das dificuldades escolares. O ponto central de interesse passou a ser o papel da escola quanto ao efetivo preparo da clientela que a frequenta. Neste sentido, as dificuldades de aprendizagem deixaram de ser pesquisadas como sendo um problema exclusivo do aluno, como é definida pelos autores citados, uma vez que os fatores intra-escolares e os de ordem social, econômico e político envolvidos na educação também passaram a ser investigados.

Foram inúmeras as pesquisas que objetivaram levantar as causas do fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, as quais analisaram as dificuldades de aprendizagem (MELLO,1982; BARRETO, 1987; SOARES 1988; PATTO, 1990; GOMES 1995). Os pesquisadores procuraram explicar o insucesso escolar através de características físicas e psicológicas, estudando as condições sociais e os métodos educacionais.

De acordo com Patto, "No século XIX buscava-se a explicação para os problemas de aprendizagem nos conhecimentos advindos das ciências biológicas e da medicina, ou seja, procurava-se em alguma anormalidade orgânica a justificativa para o fracasso das crianças com dificuldades escolares" (PATTO, 1990, p. 16).

A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida provocou uma mudança terminológica no discurso da Psicologia Educacional. Dessa forma, a criança que apresentava problemas de aprendizagem deixou de ser considerada anormal, passando a ser designada como criança com dificuldade de aprendizagem.

Para o nosso melhor entendimento, separamos as justificativas das dificuldades de aprendizagem em dois grupos: o grupo dos fatores intra-escolares, no qual se inserem a organização da escola, o currículo, a avaliação e os métodos. E o grupo dos fatores extra-escolares, nos quais se encaixam os fatores sócio-

econômicos, culturais, psicológicos e patológicos, ou seja, tudo o que é referente ao aluno e ao seu contexto.

Os fatores intra-escolares estão ligados à organização do sistema escolar; as bases teóricas que o sustentam não condizem com realidade da maioria dos alunos, principalmente os da escola pública. Isto é o que nos revelam os estudos de Carvalho (1993) e Gomes (1995). Segundo esses autores, a manifestação de dificuldade de aprendizagem se revela nas relações de poder que são estabelecidas na escola; nos conceitos pré-estabelecidos sobre os padrões de um bom aluno; e também pela percepção do que é a aprendizagem.

Com base nesses fatores a escola separa os bons alunos (que têm facilidade), e os maus alunos (que têm dificuldade). Quando o aluno se encaixa nas regras da escola, estabelecidas sob um padrão pré-definido pela sociedade, ele é bom e consegue aprender. Por outro lado, quando o aluno vai sujo para a escola ou não é cuidado com capricho, não leva material, não presta atenção às aulas porque as mesmas não têm significado para ele, quando os pais não vão à escola, estes são considerados maus alunos, e suas dificuldades de aprendizagem, principalmente referente à leitura e à escrita recai sobre o aluno e seus familiares, mostrando assim que a escola ainda está presa ao “handicap sociocultural”, a teoria cognitivista/organicista (GOMES, 1995, p.14). O autor analisa que:

“A escola ainda não percebe que as dificuldades são de ensino e de aprendizagem, que entre as crianças das camadas populares e a escola existe uma relação que não está sendo questionada. Trata-se de uma relação arbitrária, cultural: apenas aqueles alunos cujo habitus se aproxima do habitus que a escola valoriza se saem bem na aprendizagem da leitura e da escrita” (GOMES, 1995,p14).

Esses autores verificaram também em suas pesquisas que todos os alunos, tanto os bons (que têm facilidade) quanto os maus (que têm dificuldade), possuem vontade e capacidade para aprender. Em suas concepções, se os “maus” não conseguem, é porque não lhes foram dadas as condições necessárias por parte da escola. Gomes (1995) aponta um outro equívoco da escola, o de valorizar somente as tarefas que o aluno faz sozinho:

“... há desconhecimento por parte das professoras do conceito de “Zona de desenvolvimento proximal”, de Vygotsky, que pode ser um instrumento valioso de intervenção dos professores no processo de ensino e aprendizagem, porque proporciona tanto às crianças quanto aos adultos, a construção e reconstrução de conhecimento, pois parte do pressuposto, de que é na interação social, que se aprende e se desenvolve” (Vygotsky, 2000, p.112).

Por essas e também outras razões, aqui não mencionadas, que esses autores consideram que o interior das escolas tem que ser repensado, pois não estão cumprindo seu papel de ensinar e dos alunos aprenderem, Assim:

“Acenamos para a possibilidade de se criarem, na escola, situações de interação, de aprendizagem, de avaliação, condizentes com o contexto cultural de sua clientela e propiciadoras da aquisição do conhecimento, indispensável ao sucesso escolar” (CARVALHO, 1993, 37).

Com o olhar voltado para as dificuldades de aprendizagem, Griffó (1996), pesquisou a perspectiva do aluno que não tem sucesso na escola. Como o aluno reage ao fracasso? Ela observou que o interior da escola justifica o fracasso escolar, colocando a culpa no aprendiz: é problema físico, hereditário, perturbações emocionais, nível socioeconômico, maturidade, enfim a culpa sempre está na criança. A escola faz com que os alunos se percebam culpados da situação. No entanto, a autora observou durante sua pesquisa que, o que acontece, é que a escola tem dificuldades para inserir o aluno no processo de ensino aprendizagem, e faz um alerta:

“Há uma necessidade emergente de se redefinirem, na escola, as concepções de aprendizagem, de alfabetização, e principalmente, de aprendiz” (GRIFFO, 1996, p. 53).

Ainda sobre os fatores intra-escolares, Monteiro (2000) procura entender o sucesso e o fracasso escolar, enfocando as práticas de alfabetização de uma

professora, ou seja, os métodos. No início, a pesquisa era somente no nível da escola, no entanto, em seu decorrer, percebeu-se a necessidade de caracterizar o entorno social da escola, e a relação com o rendimento escolar, isto porque as professoras viviam dizendo “falta apoio da família, os alunos não têm ajuda, não têm condições materiais, são muito pobres....”, usando sempre estes argumentos para justificar o fracasso dos estudantes. No entanto, esta pesquisa constatou que essas famílias, apesar de fazerem parte da classe desfavorecida economicamente, possuíam, de modo geral, o suficiente para manter uma vida modesta, não sendo assim tão desestruturada quanto julgava a escola. Ao analisar o que se passava no interior da escola, o autor atentou para o fato de que eram as práticas da professora que estavam contribuindo para o fracasso dessas crianças, uma vez que suas aulas eram somente para decorarem letra e palavra, além de serem cobradas atitudes que não condiziam com a realidade dos alunos. Está faltando por parte da escola, como falado por Griffó (1996), redefinir sua prática e metodologia, e também buscar manter uma maior interação com a família.

Dentre as atividades intra-escolares que colaboram para o fracasso escolar, está também a “tarefa” que deve ser analisada antes de ser colocada para a criança; quando muito extensa deve ser decomposta em uma série de tarefas menores. O aspecto cognitivo da criança deve ser considerado de acordo com suas habilidades para processar a informação, o que é decisivo para o desempenho satisfatório de uma tarefa. O estudo das teorias e pesquisas referentes ao processo normal de desenvolvimento cognitivo nos fornece diretrizes úteis sobre o que deve ser estudado pelas crianças.

A criança necessita de meios alternativos para a superação de suas dificuldades relacionadas à aquisição da linguagem escrita, e para a facilitação desse processo, o educador deve procurar adequar seus procedimentos à etapa de desenvolvimento em que o aprendiz se encontra, e ao contexto em que vive.

A avaliação é outro fator intra-escolar que compromete o desempenho das crianças com dificuldade de aprendizagem. De acordo com Luckesi (1999), a avaliação que se pratica na escola é a avaliação da culpa. Aponta, ainda, que as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, momento esse em que são comparados desempenhos e não objetivos que se deseja atingir.

Os currículos de nossas escolas relacionam-se à massificação do ensino. Não se planeja para cada aluno, mas para muitas turmas de alunos numa hierarquia de séries por idades, esperando de uma classe com 30 ou mais de alunos, uma única resposta certa.

Segundo Perrenoud (1999), normalmente define-se o fracasso escolar como consequência de dificuldades de aprendizagem e como expressão de uma “falta objetiva” de conhecimentos e competências. Esta visão que “naturaliza” o fracasso impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência arbitrárias que foram instituídas pela escola, entre as quais a definição do nível de exigência, o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm. As formas de excelência que a escola valoriza tornam-se critérios e categorias que incidem sobre a aprovação ou reprovação do aluno.

Ainda segundo Perrenoud (1999):

“As classificações escolares refletem, às vezes, desigualdades de competências muito efêmeras, logo não se pode acreditar na avaliação da escola. O fracasso escolar só existe no âmbito de uma instituição que tem o poder de julgar, classificar e declarar um aluno de fracassado. É a escola que avalia seus alunos e conclui que alguns fracassam. O fracasso é sempre relativo a uma cultura escolar definida e, por outro lado, não é um simples reflexo das desigualdades de conhecimento e competência, pois a avaliação da escola põe as hierarquias de excelência a serviço de suas decisões” (PERRENOUD, 1999, p.45).

O fracasso é, assim, um julgamento institucional; a explicação sobre as causas do fracasso passa obviamente pela reflexão de como a escola explica e lida com as desigualdades reais.

Temos consciência de que esta exclusão no interior da escola não se dá apenas pela avaliação, e sim pelo currículo como um todo (objetivos, conteúdos, metodologias, formas de relacionamento, etc). No entanto, além do seu papel específico na exclusão, a avaliação classificatória acaba por influenciar todas as outras práticas escolares.

Para Hadji (2001), a passagem de uma avaliação normativa para a formativa, que é reconhecida como a mais viável, implica necessariamente uma modificação das práticas do professor em compreender que o aluno é não só o ponto de partida, mas também o de chegada. Seu progresso só pode ser percebido quando comparado com ele mesmo: Como estava? Como está? As ações desenvolvidas entre as duas questões compõem a avaliação formativa.

Ressaltamos que esses fatores são muito mais amplos e não se esgotam com as considerações que fizemos; só os mencionamos por considerarmos relevante entender o que pode contribuir para que os alunos que tenham dificuldades de aprendizagem: muitas vezes o problema não está no aluno e nem na família, mas sim na escola.

Mas não podemos ser ingênuos a ponto de considerarmos somente esses fatores; faz-se necessário analisar também outros fatores e que são externos à escola, que podem também ser os causadores de dificuldades de aprendizagem.

O meio é o contexto no qual a criança e o processo de aquisição da linguagem escrita interagem. A compreensão do meio é importante em dois aspectos: primeiro, o meio pode ser, em alguns casos, o fator agravante principal do problema de uma criança quando os fatores ambientais não são favoráveis. Em segundo, mesmo se o meio não for o fator que contribui para uma dificuldade de aprendizagem, muitas vezes é possível modificá-lo de maneira que facilite a aquisição da habilidade que a criança não tem.

O meio consiste no mundo externo físico e social da criança, que é "um padrão de atividades, funções e relações interpessoais experienciadas no tempo pela pessoa em desenvolvimento, em determinada situação, com características físicas e materiais particulares. Para as crianças inclui o local onde moram, outras crianças com quem convivem e o que fazem juntas. As relações sociais em um microsistema, caracterizado por relações próximas e diretas, podem determinar o sucesso ou o fracasso das atividades. As crianças se deparam com vários microsistemas, durante a execução de suas atividades de vida diária. "Quanto mais a intervenção abordar habilidades que possam ser praticadas em outros microsistemas, maior será o seu êxito e sua eficácia" (BRONFENBRENNER 1996). O desenvolvimento da leitura é um bom exemplo disso. A leitura é

fundamentalmente aprendida na escola, mas a quantidade e o tipo de apoio que é dado em casa afeta, significativamente, o progresso da criança (SOARES, 1996).

Inúmeras pesquisas apontam que o maior índice de fracasso escolar ocorre com crianças pobres. Em tais pesquisas, as explicações apontadas para o problema do fracasso escolar dizem respeito à condição econômica da família: "É sobretudo à família, às suas características culturais ou situação econômica a que predominantemente se atribui, em última instância, a responsabilidade pela presença ou ausência das pré-condições de aprendizagem na criança" (MELLO, 1982, p. 90).

Evidencia-se entre alguns professores a associação da imagem do mau aluno à criança carente. Esta relação também se apresenta em estudos realizados por Barreto (1987) com cerca de 160 professores de classes de alfabetização em São Paulo. Para a autora, o fato de os alunos serem bons ou maus está profundamente aliado às características da organização familiar da qual eles provêm, as quais, por sua vez, refletem as condições econômicas, sociais e culturais em que vive a criança.

Assim, a família ideal, para esses professores, conforme observado, é relativamente pequena, composta de pai, mãe e dois ou três filhos no máximo, e a família numerosa é considerada indesejável e inconveniente. Barreto (1987) ainda menciona que para muitos professores as crianças pobres não têm cultura por serem analfabetas ou apresentarem baixa escolaridade, atribuindo-se à cultura o sentido de escolaridade, polidez e refinamento.

Além de Barreto, muitos outros estudiosos do assunto chegaram à mesma conclusão: os professores entrevistados percebem as crianças de classe econômica mais baixa portadoras de Q.I. baixo, subnutridas, imaturas e com problemas emocionais.

Ainda sobre alunos "fracassados", Silva (1996) realizou um estudo de caso com um adolescente de quatorze anos cursando a 5ª série, tido pela escola como aluno problema. Com o intuito de entender o que acontecia, a autora interpretou três situações: a concepção da família e da escola, e a do próprio aluno. Silva concluiu que cada segmento teve uma percepção diferente, e, segundo a autora, a percepção que mais prevaleceu foi a do ambiente escolar, que através de sua des(organização) levou à insatisfação, à desconfiança, e à incerteza que conduziram

à repetência, inculcando assim no aluno a culpa por seu fracasso. Ressaltou a autora que a escola que temos não vem atendendo aos interesses dos alunos.

Azevedo (2001), tomando por base a teoria de Emília Ferreiro, levantou um questionamento sobre casos de crianças que não conseguem avançar da hipótese pré-silábica para a alfabética, Ele iniciou a pesquisa com uma turma de crianças iniciantes na primeira série, no total de 121 alunos. No primeiro momento usou o teste de Emília Ferreiro fazendo uma classificação e identificando 59 crianças na fase pré-silábica. No meio do ano aplicou novamente o teste e averiguou que ainda havia 11 crianças pré-silábicas. O que teria acontecido? Por que elas continuavam pré-silábicas? A autora observou três variáveis: experiência prévia de escolarização, características próprias das crianças e uso que a família fazia da língua escrita. Embora todas essas variáveis estivessem presentes ou relacionadas ao desempenho da criança, variaram de indivíduo para indivíduo, confirmando a não existência de classe homogênea de alunos.

Baeta (1982), ressalta que um dos mitos mais arraigados nos professores no que se refere ao fracasso escolar é o da criança que não aprende por ser carente. Segundo ela isso se justifica a partir de uma elaboração da sociedade construída de forma acrítica. Não há como negar que as condições da maioria das crianças que freqüentam a Escola Pública são de fato extremamente precárias, condicionando, freqüentemente, um quadro de alimentação deficiente, falta de carinho e de estímulos em casa, falta de informações e de contatos com a língua escrita, além da necessidade de ajudar os pais, seja trabalhando, seja tomando conta dos irmãos. Sabe-se também que não contam com auxílio, e até mesmo espaço apropriado para estudar, parecendo não haver mais nada a se fazer.

García (1998) atenta para o fato de que quando se revisam as diversas definições de dificuldade de aprendizagem, estas refletem concepções e modelos teóricos diversos. Bártoli (1990) citado por García (1998), fala da existência no México, de um terço da população nacional atendida pelo sistema educativo com alguma dificuldade de aprendizagem, e, no interior do país, mais da metade da população infantil tem fracassado na escola. Aqui no Brasil, o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas de baixa renda, moradores do interior ou das periferias das grandes cidades, é comprovado pelo alto índice de evasão e reprovação nas séries iniciais (SOARES, 1988). Bártoli sugere que as dificuldades

de aprendizagem não podem ser “todas” questões da própria criança, mas deve ser concebida de uma maneira mais ampla, incluindo fatores culturais, familiares e escolares, dentre outros. Essa idéia nos remete a uma visão mais abrangente ou bioecológica da aprendizagem, sobre a qual ainda descreveremos neste relatório.

Partindo do princípio de que a aprendizagem se produz nas pessoas de forma ativa, segundo Bártoli, nos últimos anos têm sido discutidos cinco temas relacionados à aprendizagem da linguagem enfatizando os seguintes aspectos: interação social, reflexão pessoal, integração, transformação e crescimento e globalidade ecológica. Vejamos o significado de cada um conforme relata García:

Dentro do tema da interação social está a linha de Vygotsky, que supõe um diálogo entre aprendiz e mestre. O professor ou o adulto seriam os propiciadores da aprendizagem da criança, através do processo de mediação. Na Teoria da Aprendizagem de Vygotsky, o indivíduo não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos. Entretanto, para que haja aprendizagem, a interferência do outro deve estar conectada à zona de desenvolvimento proximal, conceito este que Vygotsky define como:

“A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 2000, p.112).

É muito importante ressaltar que não será qualquer indivíduo com a orientação de alguém, que conseguirá realizar qualquer tarefa. É necessário que o procedimento do outro esteja conectado à zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos através de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, através de um processo denominado mediação. Vygotsky trouxe uma nova perspectiva de olhar para as crianças, ao lado de seus colaboradores como Luria, Leontiev e Sakarov, entre outros.

No outro tema mencionado por Bártoli, referente à reflexão e resposta pessoal, está a idéia de que o aluno aprende de forma ativa, pessoal e afetiva em processo interativo com o contexto físico e social, com o professor ou outro adulto, através de tarefas que são as suas práticas.

O tema da integração enfatiza que a aprendizagem é como uma orquestra, em que diferentes processos se integram no desenvolvimento de uma tarefa, por exemplo, o ato de escrever implica conjugar esta tarefa com outros conhecimentos prévios.

O enfoque de transformação e crescimento supõe que a mudança que se produz com a aprendizagem requer a conquista de novos níveis de conhecimento, de novos níveis de consciência, de pensamento, de criatividade, ou, no dizer de Freire (1991), o conhecimento tem que transformar o homem em cidadão transformador, libertador. A princípio, esta mudança pode vir a exigir certa mediação, mas progressivamente será auto-apropriada pelo aluno.

O tema globalização ecológica, equilíbrio e ajuste, significa que em cada aprendiz atuam diversos sistemas e subsistemas relacionados à natureza da família, da escola, do aluno, da comunidade e da cultura.

Observando esses cinco temas propostos por Bártoli (1990) e relatados por García (1998), possibilitam-nos reforçar uma concepção de dificuldade de aprendizagem, mais ampla, e não fragmentada como propunha algumas outras concepções, no sentido de que a aprendizagem, e conseqüentemente a dificuldade de aprendizagem, decorre de um todo, por conseguinte deve ser analisada observando os fatores sócio-culturais, bem como os fatores intrínsecos (orgânicos) da criança. Para uma efetiva aprendizagem é necessário identificar os contextos que podem produzir dificuldades de aprendizagem, e buscar as intervenções necessárias. Conhecer esta realidade deve ser ponto de partida para adequar a prática pedagógica às crianças que nela estão inseridas, e não como vem sendo feito, usar este conhecimento como álibi para eximir a escola de seu papel na produção do fracasso escolar.

O que até aqui foi exposto auxilia a compreender o que pode estar acontecendo com as crianças que estão apresentando dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. Sabemos, contudo, que ainda existem outros fatores que contribuem para o fracasso escolar, como as deficiências física e mental, bem como

a ²dislexia, ³dislalia e ⁴disgrafia, que, no entanto, não interessam ao nosso estudo, que busca averiguar o ambiente familiar em termos de práticas de letramento.

Através deste breve panorama podemos constatar que o tema não se esgota, e o que é mais relevante: cada contexto é único, não adianta modelos importados é preciso analisar as especificidades de cada momento e contexto, para se buscar soluções específicas a cada caso.

Em suma, na maioria dos estudos aqui mencionados, percebemos convergência entre os autores, indicando que embora os fatores sócioeconômicos e culturais possam influenciar muito no rendimento escolar, isoladamente não são suficientes para explicar os altos índices de fracasso nas séries iniciais do ensino fundamental. Isto vai ao encontro da teoria de Bronfenbrenner (1996), que advoga ser necessário o estudo do ser humano em seus vários ambientes, e na relação que existe entre eles.

Concepções e pesquisas sobre o fracasso escolar na aquisição da escrita enfatizam a influência de fatores sócio culturais, principalmente o ambiente familiar. É mister verificar o que a literatura especializada nos diz sobre a relação da família com o desenvolvimento infantil, principalmente considerando que este estudo se refere às práticas de letramento no contexto familiar.

2.3- A Família Como Facilitadora da Aprendizagem

Segundo estudos realizados, Bastos (1990), Barreto (1987) e Andrade (2005), na primeira infância, os principais vínculos afetivos, bem como os cuidados e estímulos necessários ao crescimento e desenvolvimento são fornecidos pela família. A qualidade do cuidado decorre de condições estáveis de vida, tanto sócioeconômicas quanto psicossociais. A acentuada desigualdade social na

² Deficiência de aprendizagem relacionada à leitura e a escrita. A criança não consegue aprender (GARCÁ,1998, p. 249)

³ Dificuldade em articular a pronúncia das palavras, seja omitindo, acrescentando, ou trocando fonemas (GARCÁ,1998, p. 252).

⁴ É uma alteração da escrita ligada a problemas percepto-motores: inversão de sílabas e/ou letras espelhadas (GARCÁ,1998, p. 263).

realidade brasileira, ainda não garante à criança o direito de usufruir dessas condições.

Um dos principais elementos para a estimulação da criança é sua interação com o adulto ou com outras crianças no espaço familiar. Essa interação contribui para que a criança desenvolva sua percepção, dirija e controle seu comportamento, e adquira conhecimentos e habilidades.

Lahire (1997) expõe que a estrutura do comportamento e da personalidade da criança refletem suas relações na família:

“...pois suas ações são reações que se apóiam relacionalmente nas ações dos adultos, que sem sabê-lo desenham, traçam espaços de comportamento e de representações para ela”(LAHIRE, 1997, p.17).

Portanto, é possível compreender o sucesso e o fracasso escolar se conhecermos as relações familiares.

A família desempenha, ainda, o papel de mediadora entre a criança e a sociedade possibilitando a sua socialização, elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo infantil. Sendo um sistema aberto que se desenvolve na troca de relações com outros sistemas, a família tem sofrido transformações, as quais refletem mudanças mais gerais da sociedade. Dessa maneira, surgem novos arranjos da família nuclear anteriormente dominante, constituída pelo casal e filhos. Qualquer que seja a sua estrutura, a família mantém-se como o meio relacional básico para as relações da criança com o mundo.

A bioecologia do desenvolvimento humano, formulada por Bronfenbrenner (1996) salienta a complexidade das inter-relações no ambiente imediato. Ele depende da existência e natureza das inter-conexões com outros ambientes complementares, permitindo contextualizar os fenômenos do desenvolvimento nos vários níveis do mundo social.

No ambiente familiar, paradoxalmente, a criança tanto pode receber proteção quanto conviver com riscos para o seu desenvolvimento. Fatores de risco relatados se referem freqüentemente ao baixo nível sócioeconômico e à fragilidade nos vínculos familiares, podendo resultar em prejuízos para a solução de problemas, a

linguagem, memória e habilidades sociais, bem como na aquisição da linguagem escrita.

Vários autores, entre eles Andrade (2005), afirmam que a escolaridade materna tem impacto sobre o desenvolvimento das crianças por meio de fatores como organização do ambiente, expectativas e práticas parentais, experiências com materiais para estimulação cognitiva e variação da estimulação diária.

Um estudo brasileiro, realizado com populações urbanas de baixa renda, identificou níveis psicossociais de risco ao desenvolvimento das crianças no ambiente familiar. Considerou como ambientes potencialmente danosos aqueles que incluem baixos níveis interativos e de envolvimento socioemocional entre adultos e crianças, controle punitivo e restritivo, e níveis mínimos de organização familiar.

Do ponto de vista das relações familiares e também da relação da família com os outros ambientes dos quais a criança participa, Bee (2003) ressalta que os pesquisadores se voltam mais para estudos relacionados aos padrões de interação entre pais e filhos, na perspectiva de identificar em que dimensões as famílias diferem, que parecem ser significativas para a criança. Essas dimensões incluem os níveis de afetividade, a responsividade dos pais em relação à criança, a maneira pela qual o poder e o controle são exercidos e a qualidade e quantidade da comunicação não só entre os membros da família, mas também da família com os outros ambientes em que a criança participa ativamente, como a escola, grupo de amigos, igreja e outros.

Pesquisadores citados por Bee (2003), dentre eles Gonzaléz, (1995), têm anunciado o envolvimento familiar no processo educacional dos filhos, como a mais promissora maneira de melhorar os resultados de desenvolvimento das crianças. Para este autor o envolvimento dos pais tem sido decisivo em diversas atividades nos diferentes ambientes: em casa, nos programas extracurriculares e na escola.

Porém, o importante desse envolvimento é que a escola permita aos pais ter um lugar na “sala de aula” do filho para ter compreensão clara da natureza do processo escolar, reforçando assim a cultura escolar e as técnicas de aprendizagem utilizadas pela escola. Segundo Weiss (1998, apud Bee, 2003) da Universidade de Harvard, o envolvimento da família é importante no desempenho escolar, no desenvolvimento social e no desenvolvimento de outros domínios relacionados a outras atividades em que as crianças se engajam. Dessa forma, vendo a infância

como etapa importante na caminhada em direção à maturidade adulta, a família, a escola e os demais ambientes significativos para a criança, devem possibilitar que nesse período sejam oferecidas condições propícias ou adequadas para sua evolução e pleno desenvolvimento.

A família como um contexto dinâmico e fundamental para crianças em desenvolvimento, na fase da alfabetização, foi negligenciada durante certo tempo. No entanto, mais recentemente, questões sobre “família” estão sendo apontadas como uma das fortes tendências na pesquisa em psicologia e desenvolvimento infantil. Como cita Silva (2000), a revista *American Psychologist*, vol. 56 Janeiro de 2001, dedicou a sua seção de perspectivas internacionais às questões de família. Para Kreppner (apud Silva, 2000), a ênfase no contexto familiar e seu impacto no desenvolvimento e comportamento da criança, ajuda-nos a compreender como diferentes culturas e valores podem afetar o desenvolvimento individual, e as atitudes que as pessoas adquirem na vida adulta. O contexto familiar também pode auxiliar a compreender o processo de aquisição da linguagem escrita.

Papalia e Olds (2000) complementam essa discussão mencionando que as crianças são afetadas não apenas pelo que os pais fazem, mas também por suas concepções. Em uma pesquisa relatada por Powell (1995), com o objetivo de verificar a comunicação entre os pais e a escola, foi constatada inexistência de reuniões de pais e professores, bem como de visita do pessoal da escola à casa da criança. A maioria dos pais e do pessoal da escola acreditavam que a instituição não podia se manter informada das atividades das quais as crianças participavam em seus ambientes. Concluindo, é citado que os pais estariam preocupados com outros assuntos e provavelmente não teriam informações sobre a escola para dividirem com seus filhos. Da mesma forma os professores não teriam informações vindas da família para dividir experiências com os alunos. Segundo Powell (1995), a competência da criança é aumentada quando os adultos que ela considera importantes, concordarem e forem consistentes em relação à sua educação. Da mesma forma Berla (1994, apud. Sartori, 2003) relata que, além de as crianças terem melhor desempenho escolar, a participação e comunicação da família com a escola beneficiam também os pais; eles (pais) desenvolvem maior apreciação ou valorização de seus papéis na educação da criança, aumentam sua rede social, e

podem até desejar continuar sua educação. Eles (pais) também vão mais à escola para compreender melhor as atividades de ensino e aprendizagem.

Maturano (1997) associa variáveis do ambiente familiar ao desempenho escolar. Para o autor a influência do ambiente familiar é a principal fonte de recursos a que a criança pode recorrer. Os resultados deste trabalho sugerem que o progresso na aprendizagem escolar e de outras aprendizagens está associado à supervisão e à organização da rotina no lar e às oportunidades de interação da criança com os pais, além da oferta de recursos no ambiente físico do lar. Henderson e Berla (1994, apud. Sartori, 2003) confirmam essa posição citando que as famílias podem ajudar suas crianças tanto em casa quanto na escola, e ainda, quando as famílias estão envolvidas de maneira positiva na educação e nas atividades de suas crianças, estas alcançam melhores notas, fazem mais os deveres de casa, demonstram um comportamento mais positivo, em suma, se envolvem com maior persistência e obtêm melhor desempenho em suas atividades.

Penteado, Seabra e Pereira (1996, apud. Sartori, 2003), citam que é a família, não somente enquanto núcleo formado por pai, mãe e filhos, mas compreendida enquanto dinâmica de relações existentes entre a criança e os membros familiares, que acompanha a trajetória de vida da criança. Gomes (1995) complementa, dizendo que, além de promover a formação das estruturas básicas da personalidade e da identidade, a ação socializadora da família ensina à criança as diversas modalidades de aprendizagem, e, conseqüentemente molda as características de seu comportamento. O desempenho e a persistência nas atividades escolares são influenciados pela combinação de afeto e envolvimento da família no processo de aprendizagem.

Segundo Petit, Bates e Dodge (1997, apud. Sartori, 2003) o afeto e o envolvimento dos pais tem um significado especial para o desenvolvimento da criança, sobretudo porque essas características fornecem a base para que a criança desenvolva uma visão positiva de si mesma e de suas competências

Conforme exposto pela literatura especializada, o ambiente familiar é carregado de variáveis que têm forte peso sobre o desempenho escolar das crianças diante da importância da família na construção de um ambiente doméstico dotado de práticas psicossociais favoráveis ao desenvolvimento. O presente trabalho tem como objetivo analisar a associação entre a qualidade das práticas de letramento

presentes no microsistema familiar e o desempenho escolar de crianças, identificando o possível impacto destas práticas, valores e condições materiais, sobre a aquisição da linguagem escrita nas séries iniciais. Buscando um pólo norteador de como investigar o ambiente familiar, deparamo-nos com a teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner, que acreditamos muito pertinente para o tipo de estudo que realizamos. Sobre esta teoria descreveremos a seguir.

3- A TEORIA BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

3.1- Um Breve Histórico

Urie Bronfenbrenner (1976) desenvolveu um estudo sobre o desenvolvimento humano com base nas interações entre as pessoas dentro de seus ambientes naturais de convivência, este estudo deu origem a Teoria Ecológica do Desenvolvimento.

Seu estudo difere-se dos existentes até então no que se refere à maneira de abordar os sujeitos: estes não são retirados de seus ambientes naturais e colocados em um ambiente estranho, com situações estranhas, e pessoas estranhas, ou daqueles estudos que observam somente um dos sujeitos, ora a criança ora a professora, ou ainda daqueles que fazem comparações entre o desenvolvimento tomando como base as diferenças socioeconômicas de grupos diferentes.

Mais tarde, juntamente com Morris, Bronfenbrenner (1998) fez algumas reformulações do modelo ecológico, incluindo uma nova forma de olhar as propriedades da pessoa em desenvolvimento. Bronfenbrenner fez também críticas à sua primeira abordagem, em relação à ênfase demasiada nos contextos de desenvolvimento, deixando a pessoa em desenvolvimento num segundo plano. O novo modelo, que em vez de ecológico passou a ser chamado de bioecológico, tende a reforçar as características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento. No modelo bioecológico, são apresentados quatro aspectos multidirecionais inter-relacionados, designados como modelo PPCT (pessoa, processo, contexto e tempo). Vejamos os seus significados de acordo com a teoria:

A pessoa em desenvolvimento é vista em processo de mudança, no decorrer de sua existência. A abordagem reformulada ressalta a importância de se considerar as características do indivíduo em desenvolvimento, como suas convicções, temperamento, nível das atividades que desempenham, alcance ou não de suas metas, e motivações. Para o autor, isso tudo tem considerável impacto na maneira como os contextos são experienciados pela pessoa, tanto quanto o impacto dos

tipos de contextos nos quais o sujeito se insere. Também devem ser consideradas outras características pessoais, como gênero e cor, que podem influenciar a maneira como os outros lidam com as pessoas em desenvolvimento, bem como valores e expectativas que se estabelece nas relações sociais.

O autor aponta que nenhuma característica da pessoa pode existir ou exercer influência sobre o desenvolvimento isoladamente. No modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998), são distintos três tipos de características da pessoa que influenciam e moldam o curso do desenvolvimento humano: o primeiro diz respeito às atitudes que podem desencadear a interação e mantê-la; o segundo aos recursos pessoais e ambientais para que as interações sejam efetivas e de acordo com a fase de desenvolvimento dos sujeitos, e por último as exigências do contexto social, que podem manter ou romper as interações do indivíduo com as diversas instituições sociais.

Outra ênfase da teoria diz respeito ao processo, e se relaciona aos papéis e atividades desempenhadas pela pessoa. O ser humano, independentemente da idade, para se desenvolver intelectual, emocional, social e moralmente deve ter participação ativa em interações sociais progressivamente mais complexas com as pessoas e objetos do seu ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação tem que ocorrer regularmente no decorrer do tempo. Interações duradouras no ambiente imediato denominam-se processos proximais. São exemplos destes processos a relação pais-crianças e atividades, criança em grupo com outras crianças ou em atividade solitária (BRONFENBRENNER, 1996, p. 6). O autor ainda menciona que os processos proximais são o motor do desenvolvimento.

Outro aspecto da teoria diz respeito ao contexto. Quando Bronfenbrenner fala em contexto de desenvolvimento, está se referindo ao meio ambiente geral em que o indivíduo está inserido e onde ocorrem os processos desenvolvimentais. Tais ambientes incluem tanto os imediatos, ou aqueles nos quais a pessoa vive, como os mais remotos, ou àqueles em que a pessoa nunca esteve, mas que têm o poder de influenciar o curso de seu desenvolvimento. Os ambientes são denominados micro, meso, exo, macro e cronossistema e sobre eles descreveremos adiante.

A teoria também enfatiza o tempo. Para Bronfenbrenner e Morris (1998), eventos históricos podem alterar o curso do desenvolvimento humano em qualquer direção, não só para os indivíduos, mas também para grandes segmentos da

população. A passagem do tempo, em termos históricos, tem efeitos profundos em todas as sociedades. Pequenos episódios da vida familiar, como a entrada da criança na escola, o nascimento de um filho ou a mudança de trabalho do casal, pode ter significativa influência no desenvolvimento das pessoas da família, num dado momento de suas vidas. Outro exemplo de como o tempo influencia o desenvolvimento da pessoa, diz respeito à maneira dos pais criarem os filhos, o que acontecia na década de 1940 é diferente do que acontece hoje.

A teoria bioecológica do desenvolvimento prioriza a interação entre os sistemas que descreveremos na parte seguinte (microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema). O autor defende que o desenvolvimento jamais ocorre no vácuo, ele está sempre inserido e expresso num comportamento em um determinado contexto ambiental. O ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas. A seguir vamos conhecer um pouco mais sobre estas estruturas.

3.2- Os Sistemas Bioecológicos

A teoria bioecológica de Bronfenbrenner refere-se ao conjunto de influências decorrentes da interação humana, as quais influenciam o desenvolvimento humano. Para Bronfenbrenner existem, no contexto social, sistemas que ele denomina ecológicos, que podem favorecer ou dificultar o crescimento biológico do organismo ou o desenvolvimento das características inatas.

O processo de desenvolvimento ocorre através das interações do indivíduo com o meio imediato, entretanto, o contexto próximo é influenciado por outros mais distantes ou remotos, dos quais a pessoa nem sempre tem conhecimento ou consciência.

O entendimento do processo de desenvolvimento requer o conhecimento das interações entre os múltiplos contextos, dos mais próximos (a família, a escola, o local de trabalho, o bairro), denominados microsistemas, aos mais distantes (as

instituições sociais, como o sistema de educação para exemplificar) e, numa abrangência ainda maior, os padrões culturais e históricos que afetam o microssistema.

Vemos, assim, que Bronfenbrenner não tem uma concepção inatista do ser humano, no sentido de que o seu desenvolvimento decorra apenas dos fatores hereditários ou de natureza genética, mas apresenta uma concepção abrangente, percebendo o desenvolvimento resultado das interações dos aspectos inatos com o meio, quer de forma direta, quer de forma indireta. A abordagem de Bronfenbrenner, portanto, é holística, no sentido de que a compreensão do indivíduo não depende só de características individuais ou inatas, mas engloba o meio ambiente imediato, incluindo ainda o contexto social mais amplo em que o indivíduo está inserido.

Bronfenbrenner menciona cinco sistemas no contexto social, dos mais próximos aos mais distantes, que interagem influenciando a pessoa: o microssistema, o mesossistema, o exossistema, o macrosistema e o cronossistema. Vejamos o que significam:

O microssistema relaciona-se ao local de convívio direto e cotidiano do indivíduo, como a família, a escola, o local de trabalho ou o bairro. As influências mais distantes, das instituições sociais e dos valores da sociedade, chegam ao indivíduo através desses contatos diretos que ele estabelece. Essas influências diretas são recíprocas ou bidirecionais, isto é, o indivíduo influencia e é influenciado. O microssistema é definido pelo autor como “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pelas pessoas em seu desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18).

O microssistema familiar é o primeiro sistema no qual o ser humano em desenvolvimento interage, tal contexto possui um padrão de papéis, de atividades e de relacionamentos que são associados a determinados comportamentos e expectativas, de acordo com a sociedade na qual está inserido.

” Um microssistema é um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente, face a face, com características físicas, sociais e simbólicas particulares que convivem, permitem ou inibem o engajamento sustentado em atividades progressiva-

mente mais complexas em interação com o meio ambiente”
(BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998, p. 64-65).

Bronfenbrenner (1996) menciona os seguintes elementos que compõem o microsistema: atividade molar, díades e papéis. Vejamos em seguida o que vêm a ser estes elementos.

Para o autor, as atividades molares são formas de comportamento, entretanto nem todos os comportamentos são formas de atividade molar, uma vez que nem todos são significativos para o desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996, p. 37).

Para que uma atividade seja considerada como molar é necessário que haja duas condições: que tenha uma certa persistência temporal e que seja significativa para os indivíduos envolvidos. Bronfenbrenner (1996) cita um exemplo de atividade molar, descrevendo o comportamento da criança na fase de aquisição da linguagem: quando a criança demonstra autonomia para comunicar-se, fica evidente que houve desenvolvimento de sua parte pelo surgimento de uma nova atividade molar, a fala intencional. Assim também, comportamentos como jogar futebol com os amigos, construir objetos na areia, são também atividades molares.

Bronfenbrenner (1996) ressalta que uma atividade molar é diferente de um ato, que é percebido como instantâneo e, portanto, denominado de molecular, por exemplo, uma corrida curta, um chute em uma bola. As atividades molares são caracterizadas por um momento próprio, um sistema de tensão que possibilita sua persistência ao longo do tempo e a resistência à sua interrupção.

“Uma atividade molar é uma conduta progressiva que possui um momento próprio, e que tem um significado ou uma intenção para aqueles que participam do ambiente” (Bronfenbrenner, 1996, p. 45).

As atividades molares variam em decorrência da complexidade dos propósitos a que estão relacionadas. Essas variações se refletem em duas dimensões adicionais a saber: a perspectiva temporal e a perspectiva da extensão, definidas de acordo com a maneira pela qual são percebidas pelas pessoas. Além disso, essas variações são dependentes de duas condições já apresentadas: a persistência temporal, que, para Bronfenbrenner (1996), depende do protagonista

perceber a atividade como de ocorrência apenas no presente imediato, ou como parte de uma trajetória mais ampla, envolvendo continuidade do passado e expectativas de continuidade no futuro. A outra condição diz respeito ao objetivo da atividade, que pode ser direto (exemplificando, correr até o vizinho para pegar um objeto), ou envolver uma seqüência de passos (exemplificando, organizar uma caminhada pela praia com os irmãos menores, para procurar conchas a fim de fazer um colar).

O segundo elemento do microsistema é denominado díade, sendo definido por Bronfenbrenner como “a relação que se estabelece quando duas ou mais pessoas prestam atenção às atividades uma da outra, ou delas participam juntas” (Bronfenbrenner 1996, p. 47). Em termos de seu potencial, as díades podem assumir três formas funcionais diferentes: díade de observação, díade de atividade conjunta e díade primária.

A díade de observação ocorre quando uma pessoa presta atenção contínua à atividade do outro, e este percebe que está sendo observado. Um exemplo para ilustrar essa díade de observação é uma criança que observa atentamente alguém da família lendo, escrevendo, conversando com alguém, e estes eventualmente fazem algum comentário para a criança.

A outra forma de díade, é a díade de atividade conjunta, definida como aquela em que os dois participantes se percebem realizando algumas atividades juntos, não necessariamente a mesma atividade, mas elas são complementares. Bronfenbrenner (1996) ressalta ainda que uma díade de atividade conjunta apresenta condições especialmente favoráveis à aprendizagem, não só durante a atividade, mas também como incentivo à busca ou à finalização da atividade quando os participantes não estão mais juntos. Para que uma díade de atividade conjunta exerça impacto sobre o desenvolvimento dos indivíduos, certas propriedades, que são características, devem estar presentes: reciprocidade, equilíbrio e afetividade. Essas características não são exclusivas das díades de atividade conjunta, podendo estar presentes também na díade de observação. Sobre estas características relatamos a seguir:

A reciprocidade está presente em qualquer relação diádica, e especialmente no curso da atividade conjunta, o que **A** faz influencia **B** e vice-versa. A reciprocidade está relacionada à maneira como os participantes interagem entre si.

A interação entre duas pessoas pode gerar uma força motivacional capaz de levar os sujeitos a uma maior perseverança na realização de atividades complexas. Bronfenbrenner exemplifica, apontando o jogo de ping-pong, que os jogadores são motivados a jogar cada vez mais rápido, buscando estratégias mais complexas, e que essa força motivacional, decorrente da reciprocidade, tende a transferir-se a outros momentos e lugares. Para Bronfenbrenner (1996) é provável que no futuro, em outros ambientes, a pessoa retome o seu papel na atividade conjunta, ou retome a atividade mesmo sozinha.

O equilíbrio de poder, para Bronfenbrenner (1996), é importante para o desenvolvimento da criança, pois oferece à mesma oportunidade de aprender a conceitualizar e a enfrentar diferentes relações de poder. Nesse sentido, mesmo que os processos diádicos sejam recíprocos, um dos participantes pode ser mais influente do que o outro. Esta aprendizagem, encontrada numa variedade de ambientes durante toda a vida, contribui simultaneamente para o desenvolvimento cognitivo e social. Bronfenbrenner ressalta um outro aspecto importante:

“há evidências que uma situação ótima para aprendizagem e desenvolvimento é aquela em que o equilíbrio de poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento”
(BRONFENBRENNER, 1996, p.58).

Ou seja, é salutar à pessoa em desenvolvimento a oportunidade crescente de exercer controle sobre a situação, por exemplo, permitindo à criança decidir sobre como realizar algum tipo de atividade em companhia do pai ou de um amigo. Dessa forma, as diádes de atividade conjunta são especialmente adequadas para o processo de desenvolvimento, que geralmente ocorre espontaneamente.

A afetividade diz respeito aos sentimentos expressos entre os participantes de um ambiente. Esses sentimentos podem ser mutuamente positivos, negativos, ambivalentes (positivos em alguns aspectos e negativos em outros), ou assimétricos (quando A gosta de B e B não gosta de A). Essas relações afetivas tendem a se tornar mais diferenciadas e pronunciadas no curso da atividade conjunta. No momento em que as pessoas realizam atividades, tendo sentimentos positivos e recíprocos em relação ao outro, é provável que aumente o ritmo bem como a probabilidade de ocorrência de processos de desenvolvimento.

Essas características (reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade), quando presentes nas díades de observação, e, sobretudo nas díades de atividade conjunta, facilitam a formação de um terceiro tipo de relação entre duas pessoas, a díade primária.

A díade primária caracteriza-se como aquela que continua a existir para ambos os participantes, mesmo quando não estão mais juntos. Entre os indivíduos existe uma forte relação emocional, o que faz com que continuem a influenciar o comportamento um do outro mesmo quando estão separados. Por exemplo, o pai e o filho, ou dois amigos, sentem falta um do outro quando não estão juntos, e podem imaginar atividades que poderiam estar fazendo juntos, o que o outro poderia dizer em relação à atividade, e assim por diante. Esse tipo de díade exerce uma maior influência na motivação para a aprendizagem e no direcionamento do desenvolvimento, tanto na presença quanto na ausência da outra pessoa.

“é mais provável que uma criança adquira habilidades, conhecimentos e valores de uma pessoa com a qual estabeleceu uma díade primária, do que de uma pessoa que só existe para a criança quando ambas estão concretamente presentes no mesmo ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p.58).

Embora cada díade tenha suas propriedades distintivas, as três formas podem ocorrer simultaneamente ou separadamente. Por exemplo, pai e filho contando história constituem obviamente uma díade de atividade conjunta ocorrendo no contexto de uma díade primária; mas, se a criança sai com o pai para assisti-lo a ler na igreja, a díade é claramente de observação.

O terceiro elemento do microssistema diz respeito aos papéis, e esses devem ser entendidos como “uma série de atividades, e relações esperadas de uma pessoa, que ocupa uma determinada posição na sociedade, e dos outros em relação àquela pessoa” (Bronfenbrenner 1996, p.85). Em termos de microssistema familiar, os papéis na relação pai/filho, podem ser caracterizados como de expectativas da criança em relação ao pai e vice-versa. Exemplificando, a criança espera que o pai a leve para jogar futebol, que ele a acompanhe durante o processo escolar, e

demonstre interesse pelas atividades que realiza; em contrapartida o pai espera que o filho seja uma criança esperta, que aprenda as atividades que realiza, e se desenvolva bem na escola.

Bronfenbrenner (1996) ressalta ainda que não somente as expectativas de uma pessoa em relação à outra devem ser levadas em consideração, mas também o que se julga que o outro espera da relação, exemplificando, a expectativa que o pai tem em relação ao que a criança espere dele. Nesse sentido, quando as pessoas são colocadas em diferentes papéis, ainda que no mesmo ambiente, esses podem influenciar radicalmente os tipos de atividades realizadas, e os relacionamentos em que as pessoas estão envolvidas. Em síntese, os elementos aqui apresentados (atividades, relações interpessoais e papéis) formam, na verdade, o contexto social que caracteriza um microssistema.

São nesses microssistemas (casa, escola, igreja e outros), através das interações estabelecidas, que as crianças aprendem e expressam os valores, a cultura, as crenças e o estilo de vida de uma determinada sociedade. Por conseguinte, o contexto familiar através de suas práticas de letramento, pode também influenciar a aquisição da linguagem escrita das crianças.

O mesossistema refere-se à interação entre dois ou mais microssistemas, como a relação entre a família e a escola, entre o lar e o local de trabalho dos pais, entre a família e o grupo de amigos, dentre outros. Muitas vezes a pessoa apresenta um comportamento num determinado ambiente e outro diferente noutro microssistema, exemplificando, no caso dos nossos sujeitos, a apatia ou descomprometimento do aluno na escola pode não acontecer na família.

Baseado nos mesmos conceitos dos elementos do microssistema (atividades, relações interpessoais e papéis), o mesossistema origina-se nas inter-relações entre dois ou mais ambientes (microssistema), nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente. A natureza com que se estabelecem estas inter-relações permitem que estas sejam categorizadas em quatro tipos: participação multiambiente; ligação indireta; comunicação interambiente e conhecimento interambiente. Vejamos estas categorias:

A participação multiambiente ou de primeira ordem, se caracteriza pela participação seqüencial de um sujeito em mais de um ambiente: a criança fica um período em casa e o outro na escola, e isto é constante.

A ligação indireta ocorre quando o sujeito não participa diretamente de um determinado ambiente (escritório e clube), mas pode estabelecer uma conexão com esse ambiente através de uma terceira pessoa, que serve como vínculo intermediário, que Bronfenbrenner (1996) considera ser de segunda ordem, mas como o nome “ligação indireta” já diz, pode afetar o desenvolvimento do sujeito indiretamente.

Comunicação interambiente refere-se à comunicação direta que se estabelece entre os ambientes (microssistemas) com a finalidade de informar. Esta comunicação pode acontecer de várias maneiras: pessoalmente; entre algum membro de cada ambiente (mãe x diretora da escola); por correspondência e anúncios. Esta comunicação pode ser unilateral ou partir de qualquer um dos ambientes.

O conhecimento inter-ambiente diz respeito ao conhecimento de um ambiente a respeito de outro, por exemplo, na biblioteca através de livros temos informações de outros lugares e culturas.

Para Bronfenbrenner o tipo mais crítico de inter-relação é a participação multiambiente, precisamente no momento em que o sujeito entra em contato com um novo ambiente até então desconhecido, o que ele denomina de “transição ecológica”. Conforme o autor exemplifica:

“...quando uma criança vai para a escola no primeiro dia de aula e ninguém de casa entra no ambiente escolar, existe somente um único vínculo direto referido como solitário. Se a criança fosse acompanhada pela mãe ou irmão mais velho que a apresenta à professora ou às outras crianças, a transição e o vínculo resultante são descritos como duais. Evidentemente, a mãe pode ir na escola até um momento posterior ou a professora pode visitar a casa e neste momento a conexão se torna dual (BRONFENBRENNER, 1996. p.163).

O autor ainda continua

O potencial desenvolvimental de um ambiente num mesossistema é aumentado se a transição inicial da pessoa naquele ambiente não se dá sem a com-

panhia, isto é, se ela entra no novo ambiente na companhia de uma ou mais pessoas com as quais participou de ambientes anteriores” (BRONFENBRENNER, 1996, p 163).

Ainda sobre a participação multiambiental, quando não há interação, ou comunicação entre os ambientes que compõem o mesossistema do sujeito, isso pode gerar um clima que compromete o desenvolvimento do indivíduo:

“O potencial desenvolvimental dos ambientes num mesossistema é aumentado, se as exigências de papel nos diferentes ambientes, são compatíveis e se os papéis, atividades e díades em que a pessoa se desenvolve, encorajam o desenvolvimento da confiança mútua, de uma orientação positiva, de um consenso entre os ambientes, e de um equilíbrio de poder que evolui em favor da pessoa desenvolve” (BRONFENBRENNER, 1996,p. 163).

Isto reforça teoricamente nossa pesquisa, mostrando como a interação entre a família e a escola é importante para que o sujeito sinta segurança. Percebemos, em várias situações, que não há esta interação. Os ambientes (microsistemas) funcionam isoladamente, lançando sobre as crianças expectativas diferentes referentes à sua capacidade de aprender.

Por outro lado, Bronfenbrenner afirma que o desenvolvimento pode ser intensificado com a participação do sujeito numa variedade de atividades com outros ambientes, especialmente se nas díades estabelecidas um dos sujeitos for mais maduro. Assim diz ele:

“... o envolvimento em atividades conjuntas numa variedade de ambientes, requer que a pessoa se adapte a uma variedade de pessoas, tarefas e situações, aumentando assim o alcance e a flexibilidade de sua competência cognitiva, e habilidades sociais” (BRONFENBRENNER, 1996,p 164).

Dentre estas habilidades cognitivas e sociais, destacamos a que é foco de nosso estudo: a leitura e a escrita. É relevante, portanto, investigarmos os ambientes

a nível de microsistema e a nível de mesossistema, pois a interação destes, ou como a criança participa dos diversos microsistemas (clube, igreja, associação de moradores), tem repercussão em seu desenvolvimento.

O autor não descarta que o vínculo intermediário entre os microsistemas (redes de segunda ordem) pode também colaborar nas inter-relações, já que é a partir de outras pessoas, como pessoa amiga da família, ou colega da criança, que a família, que não pode estar presente na escola, passa a saber o que está acontecendo, o que ocorreu na reunião de pais ou nas comemorações.

Em se tratando das comunicações entre os ambientes, Bronfenbrenner (1996) diz que é crucial a comunicação entre a escola e a família, principalmente quando esse contato é direto e freqüente, de modo a possibilitar troca de informações de um ambiente ao outro.

Para Bronfenbrenner (1996) a presença ou a ausência de relações da família com a escola pode afetar o desempenho escolar da criança, assim como a presença ou ausência da família em outros ambientes dos quais a criança participa pode afetar o desenvolvimento e o comportamento da criança nos diferentes ambientes. Isso decorre das diferenças de expectativas entre os ambientes, e também da qualidade dos processos de comunicação entre os mesmos. De Antoni (2000) ressalta que para o maior entendimento da realidade, existe a necessidade de aproximação da cultura dos diversos contextos ecológicos e das suas formas de interpretação do mundo.

O exossistema também diz respeito à relação entre dois ou mais microsistemas, entretanto, nesse caso, o indivíduo é afetado indiretamente, isto é, diferentemente do mesossistema, o sujeito não se encontra presente pelo menos num dos ambientes, mas recebe a influência do mesmo indiretamente, através de outra pessoa. Exemplificando, um pai descontente no emprego pode transmitir sua insatisfação agredindo ao filho.

O grau de instrução dos pais, os meios de comunicação existentes na família, podem afetar a maneira como esta se comporta com os filhos, por exemplo, todos podem se sentar em frente à televisão e não dar atenção às crianças. Sobre isto alerta Bronfenbrenner:

“Uma vez que os programas de televisão entram no lar oriundos de uma fonte

externa, ela constitui parte do exossistema da criança. Na extensão em que este poderoso meio de comunicação exerce sua influência não diretamente mas, através de seu efeito sobre os pais na interação com os filhos” (Bronfenbrenner, 1996. p.187).

Para melhor esclarecer a influência do exossistema no sujeito, Bronfenbrenner (1996) apresenta os resultados de uma pesquisa realizada por Ogbu (1974), que teve como objetivo explicar os altos índices de fracasso escolar encontrados na comunidade. Ogbu menciona três explicações correntes para o fracasso escolar: privação cultural, deficiência da escola e inferioridade genética, mas rejeita as três e lança uma quarta: a inadequação educacional representa uma resposta às práticas discriminatórias encontradas na sociedade mais ampla” (Bronfenbrenner, 1996, p. 192).

Os sujeitos da pesquisa de Ogbu, refletiam na escola as influências que sofriam indiretamente, decorrentes de suas situações de desigualdade social. Mesmo os pais tendo expectativa positiva em relação ao futuro dos filhos, suas histórias de vida e acontecimentos do presente demonstravam que, por pertencerem a uma classe desfavorecida, teriam poucas chances de crescimento, conseqüentemente não se sentiriam estimulados a terem bom desempenho escolar.

O macrossistema representa os valores, crenças, costumes, sistemas econômicos e sociais de uma cultura ou subcultura, que interferem de inúmeras maneiras na vida das pessoas. Por sua vez o cronossistema diz respeito às influências do tempo ou do momento histórico na vida do cidadão ou de grupos, por exemplo, o período militar afetou, de alguma forma, as organizações estudantis no Brasil. As variações que ocorrem na vida de uma pessoa, ou os eventos não esperados, que podem influir na composição da família, no local de domicílio ou no de emprego, bem como acontecimentos mais abrangentes como guerras e depressões econômicas, ondas de imigração, mudança nos padrões familiares em decorrência da industrialização, mobilidade entre classes sociais, aculturação de grupos de imigrantes, tudo isso faz parte do cronossistema e afetam o desenvolvimento do indivíduo.

Esclarecemos que na consulta às fontes primárias a que tivemos acesso, ou nos escritos de Bronfenbrenner, o autor descreve as características do

cronossistema. Ele chama atenção para os efeitos do momento histórico e dos eventos não esperados, entretanto a denominação desses aspectos de cronossistema, foi encontrada em Papalia, Olds e Feldman (2006), e a adotamos por nos ter parecido adequado.

Reforçamos o caráter interativo e dinâmico, da concepção de desenvolvimento de Bronfenbrenner; ao mesmo tempo em que o ambiente influencia o desenvolvimento da pessoa, esta também modifica o ambiente através de sua participação, através de suas características pessoais de natureza biológica, psicológica, de seus talentos e habilidades, de seu temperamento e de suas deficiências.

A teoria de Bronfenbrenner chama atenção para a complexidade do comportamento e oferece subsídios para entender o desempenho escolar das crianças de nosso estudo em processo de alfabetização, processo esse que é muito mais complexo do que à primeira vista possa parecer, visto que envolve fatores de natureza diversa. Essa teoria deixa explícitas as inter-relações dos vários contextos e aguça nossa atenção para observar as inter-relações dos vários contextos, e suas influências no desenvolvimento ou aprendizagem.

Neste estudo, buscamos observar as práticas de letramento da família, procurando conhecer as relações da mesma com a criança, e na medida do possível, com os outros microssistemas dos quais participa (a Escola e a comunidade mais próxima), bem como conhecer suas aspirações, valores e práticas em relação à educação dos filhos, as quais refletem os valores da sociedade mais ampla. Incluímos também a história de vida relacionada à saúde da mãe e da criança, principalmente no período de gravidez e nos primeiros anos de vida da criança, visto que isso possibilita conhecer a existência ou não da interferência de fatores internos no desenvolvimento. Conhecer um pouco a história da família possibilitou descobrir aspectos importantes que muitas vezes passam despercebidos.

4. ESTUDOS RELACIONADOS AO LETRAMENTO

Através do levantamento de pesquisas, percebemos o quanto este tema é relevante e explorado. Como o termo alfabetização é multifacetado, ele pode ser estudado sob a perspectiva psicológica, psicolingüística, sociolingüística, discursiva, literária e educacional.

Há vários estudos que buscam compreender o fenômeno da alfabetização e do letramento GRAFF (1979); TFOUNI (1988, 1995, 2001); STREET (1984,1993), KLEIMAN, (1995); SOARES, (1998); ROJO (1998); SIMONETTI, (2005).

Rojo (1998) escreveu um artigo sobre o letramento escolar, analisando as interações entre professor e aluno na sala de aula. Buscou identificar os limites que o letramento escolar apresenta norteada pelas seguintes perguntas: Como funciona discursivamente o letramento escolar? Além de alfabetizar e de ensinar a ler e escrever, que capacidades letradas o letramento escolar constrói? A autora chegou à conclusão de que há três maneiras do texto escrito ser apresentado em sala de aula nos momentos considerados pela escola como eventos de letramento: a primeira negocia sentidos, significações, registros e linguagens sociais, de maneira autoritária ou internamente persuasiva, dependendo do estilo de cada professor (a); a segunda mobiliza o sentido e a significação, privilegiando o sentido literal (ou o que se julga ser); a terceira enfatiza a norma padrão e os termos do discurso oficial. Todas as alternativas mencionadas refletem a imposição de um padrão definido

Neste mesmo artigo Rojo (1998) descreve o trabalho de Scribner & Cole (1981), autores tidos como pioneiros no questionamento da equação letramento/alfabetização/escolarização. Sua pesquisa, baseada no modelo ideológico, com os grupos da Libéria, identificou “capacidades” diferenciadas relacionadas ao processo de letramento formal e informal em três contextos – familiar, escolar e religioso. Seus resultados mostraram que o tipo de capacidade desenvolvida, tem em relação direta com a prática social de uso da escrita nos ambientes em questão: na família, na escola e na religião.

Em outro estudo, Xavier (2002) refletiu sobre o desafio pedagógico que se coloca para o educador, que é o de letrar digitalmente esta nova geração de aprendizes. Ele parte do princípio de que letramento é uma prática cultural, sócio e

historicamente estabelecida que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens, e como cidadão do seu tempo, decidir sobre os destinos da comunidade à qual pertence. A capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à realidade histórica, social e política, são características de um indivíduo plenamente letrado. Possivelmente alguém, mesmo sendo alfabetizado e letrado, isto é, já dominando a tecnologia da leitura e da escrita, e fazendo uso dos privilégios totais do letramento, seja ainda um “analfabeto ou iletrado digital”.

Segundo Xavier (2002) o letramento digital implica realizar práticas de leitura e de escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos; tudo isso diferente das formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. Esta nova demanda de aprendizes, requer também novas formas de relacionamento entre o conteúdo, o professor e o aluno. Ainda que não questionem diretamente as bases da pedagogia bancária de ensino/aprendizagem, as crianças e adolescentes que estão se auto-letrando pela Internet desafiam os sistemas educacionais tradicionais e propõem, pelo uso constante da rede mundial de computadores, um “jeito novo de aprender”.

Neste momento, os profissionais de educação e linguagem precisam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes em seus mais variados espaços educacionais (salas de aula e laboratório de informática, por exemplo) para enfrentar os desafios que estão colocados: alfabetizar, letrar e letrar digitalmente o maior número de sujeitos, preparando-os para atuar adequadamente em nosso século.

Também entendemos que os pesquisadores que contemplam os estudos sobre letramento precisam voltar seus olhares investigativos para as comunidades marginalizadas, procurando compreender e descrever, entre outras dimensões, os domínios sociais de letramento mais influentes e os eventos de letramento e de oralidade mais comuns nessas comunidades.

Simonetti (2005) realizou um estudo sobre letramento no qual chama a atenção para a prática pedagógica existente e o alfabetizar letrando. A autora faz algumas reflexões sobre os equívocos a respeito dos métodos de alfabetização. O objetivo desse estudo, conforme ela mesma diz, foi “socializar e partilhar uma

didática de alfabetização e letramento, uma metodologia de sucesso, na expectativa de que esta experiência germine outras mais” (SIMONETTI, 2005. p.66).

Durante as décadas de 1970 e 1980 foram realizadas inúmeras pesquisas sobre a alfabetização na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina, entre elas as de Ferreiro (1985,1988,1991), que teve grandes repercussões no Brasil. Essas pesquisas deslocam o foco da discussão para a criança em seu processo de construção da linguagem escrita. Segundo a autora, a criança antes de compreender integralmente o código escrito, elabora várias hipóteses em relação à escrita, mesmo antes de ir para a escola. A autora afirma que entrar no mundo da escrita não depende “somente” de adquirir habilidades percepto-motoras, é antes de tudo uma aquisição conceitual. Introduz, assim, a questão de um ambiente alfabetizador, que é o uso sistemático de situações de leitura e escrita, ou seja, de situações de letramento. Esse ambiente alfabetizador é enfatizado por Ferreiro para que ocorra tanto na família quanto dentro da sala de aula, a fim de oportunizar àquelas crianças que em seu cotidiano não convivem com situações de linguagem escrita, uma exposição a situações de uso da linguagem escrita, a eventos de letramento.

Sobre esse ambiente alfabetizador, ou seja, de letramento, Araújo (1994, 2000) realizou uma pesquisa sobre os chamados, “ambiente alfabetizador” nas salas de aula a fim de compreender como esses ambientes estavam sendo utilizados pelas professoras. Nessa pesquisa o autor encontrou situações em que fica clara a ação da professora, no sentido de transformar a sala de aula num ambiente alfabetizador, mas também encontrou professores que nem sequer ouviram falar em ambiente alfabetizador. No entanto, o que mais chamou a atenção de Araújo (1994) foi o como esse ambiente alfabetizador estava sendo trabalhado pelas professoras, chamando a atenção para a necessidade de se refletir sobre a realidade de cada um, sobre a questão de que as necessidades de uma criança que já vive num mundo letrado são diferentes das que não vivem, estas, na maioria oriundas das classes populares.

O trabalho de Araújo é um incentivo a mais à nossa pesquisa, cuja finalidade é observar as práticas de letramento existentes em famílias de crianças bem sucedidas na escola, e que apresentam dificuldades de alfabetização, não obstante aparentemente, apresentem o mesmo perfil socioeconômico. Conhecendo como se

caracterizam os ambientes familiares referentes às práticas de letramento, é possível a escola organizar o ambiente alfabetizador de acordo com a realidade.

Em relação à diversidade existente entre cultura dominante e cultura popular, o letramento existente dentro das escolas é o da cultura dominante, conforme trabalho realizado por Soares (1988). A autora discute o fato de que o fracasso escolar é decorrente da distância que existe entre o letramento da escola (onde prevalece a língua culta padrão) e o letramento ao qual a criança tem acesso no seu mundo, e que a escola ignora:

“ Grande parte da responsabilidade por esta incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola se fundamenta a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões lingüísticos usa, e quer ver ser usados, e a linguagem das camadas populares é censurada” (SOARES,1988,p.6).

Ainda sobre esta diversidade de letramento, Tfouni (2001) surge com uma discussão acerca dos benefícios e os malefícios da linguagem escrita. A autora parte do princípio de que Letramento é um fenômeno sócio-histórico, e que investigá-lo implica estudar as transformações que ocorrem em uma sociedade. O letramento pode ser um benefício para um determinado grupo, mas pode se tornar malefício para outro, principalmente quando estes não vêem suas formas de letramento valorizadas pela sociedade em geral, o que se torna uma situação de exclusão social.

Vemos assim que a escola pode contribuir para que os alunos tenham dificuldade da aquisição da linguagem escrita, quando, por falta de compreender, por desconhecer quais são as formas de letramento usadas nas famílias, das quais os alunos fazem parte, somente prioriza o seu próprio letramento, acabando por excluir aqueles alunos que não têm acesso a esse tipo de letramento. Tal situação foi mencionada quando falamos sobre as dificuldades de aprendizagem.

Atentando para o fato de que as pesquisas aqui apresentadas sobre letramento estão focadas no nível de conceitualização e no ambiente de sala de aula, entendemos que nosso trabalho possa contribuir para preencher lacunas sobre o letramento, uma vez que busca conhecer as práticas de letramento nas famílias que apresentam o mesmo nível socioeconômico,

5. O PROBLEMA

5.1. Questão de Investigação

Em decorrência da experiência profissional e das considerações anteriores, levanta-se a seguinte questão:

A diferença de desempenho na escola em relação ao processo de alfabetização, de crianças que se encontram na primeira e segunda série do ensino fundamental, tem relação com as práticas de letramento da família, não obstante essas famílias pertençam à mesma classe social?

Em outras palavras, pretende-se verificar em relação à família: hábitos, concepções, valores e expectativas; práticas educativas; condições materiais relacionadas ao estudo. Esses aspectos mencionados e que constituem objeto de nossa observação, foram escolhidos pela importância que a literatura especializada lhes atribui como facilitadores da aprendizagem da linguagem escrita.

5.2. Definição de Termos

Consideramos esclarecedor enfatizar o sentido dos termos chave utilizados neste estudo:

Letramento: adotamos a definição de Soares (1998), a qual afirma que letramento pode ser caracterizado como práticas sociais da leitura e da escrita, ou relacionadas às mesmas, utilizadas pelas pessoas numa determinada sociedade.

Ambiente de letramento: nesse estudo serão observadas as variáveis relacionadas às categorias mencionadas na questão problema e suas respectivas subcategorias que integram o roteiro das entrevistas (apêndice B):

Alfabetização: adotamos a definição de Gontijo (2003), a qual afirma que alfabetização se caracteriza como o processo de aquisição da linguagem escrita compreendendo as relações entre sons e letras, bem como a formação crítica.

5.3. Hipóteses

Levantamos as seguintes hipóteses:

- 1- Grupos da mesma classe social possuem características que os diferenciam, e que interferem no desenvolvimento da linguagem escrita.
- 2- As crianças mais bem sucedidas no processo de alfabetização, são aquelas que possuem ambiente de letramento mais favorável na família.

6. METODOLOGIA

6.1. Natureza da pesquisa

O objetivo deste estudo é investigar como se caracteriza o ambiente familiar relacionado às práticas de letramento de crianças do mesmo nível socioeconômico, mas que apresentam rendimento diversificado em relação à aquisição da linguagem escrita. Para alcançarmos tal objetivo, optamos por utilizar uma metodologia comparativa, de natureza qualitativa, uma vez que descrevemos práticas de letramento relacionadas a um grupo social que reflete valores culturais.

A metodologia utilizada permitiu manter contato direto com o ambiente da pesquisa, o que tornou possível um estudo da realidade sem perder de vista as suas inter-relações com as dimensões mais amplas que influenciam o cotidiano, sejam elas de natureza econômica, social, política e cultural.

O trabalho qualitativo nos pareceu apropriado para este estudo, uma vez que segundo André:

“Busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que o foco de investigação vai sendo constantemente revisto, a técnica de coleta reavaliada, reformulada e os fundamentos teóricos repensados. Visa a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 1995, p.30).

Não pretendemos testar teorias de alfabetização, de letramento, de dificuldades de aprendizagem ou de metodologias para a aquisição da língua escrita. Visamos a descoberta de novos conceitos, de novas relações e formas de entendimento da realidade, buscamos especificamente o entendimento de como se caracteriza o ambiente familiar em relação às práticas de letramento, que possam estar interferindo na aprendizagem dos alunos.

Conhecer como se caracteriza o ambiente familiar requer um trabalho de campo, uma aproximação do pesquisador com os sujeitos a serem analisados, uma entrada no seu universo, um olhar abrangente sobre essa realidade.

A pesquisa qualitativa vai ao encontro da teoria bioecológica do desenvolvimento, que oferece subsídio teórico ao nosso estudo, por entender que o desenvolvimento humano deve ser entendido de forma holística ou como reflexo dos múltiplos sistemas sociais. Entende-se que nenhuma característica do ser humano pode existir ou influenciar o desenvolvimento de modo isolado. Toda qualidade de uma pessoa está intrinsecamente inserida, encontrando significado e plena expressão em um determinado ambiente. Esse ambiente não se limita apenas à localização imediata dos participantes do estudo, dele fazem parte elementos dos arredores, localização geográfica, situações inesperadas e outros aspectos que possam influir nas singularidades ou, de alguma forma, influenciar os sujeitos. Desse modo, procuramos incluir neste estudo um roteiro de observação abrangente, envolvendo questões relacionadas ao envolvimento da família com a comunidade.

6.2. O Contexto do Estudo

O município escolhido para a realização deste estudo está localizado no Estado do Espírito Santo. Essa escolha deve-se ao fato deste ambiente ser o impulsionador das observações anteriormente levantadas.

O território que hoje constitui este Município foi formado pelo desmembramento dos distritos de Jaciguá e Vargem Alta, de Cachoeiro de Itapemirim, fato esse ocorrido no mês de abril de 1988, através do plebiscito realizado na sede do distrito de Vargem Alta. Com a lei Estadual número 4.063, de seis de maio de 1988 foi criado o Município de Vargem Alta, com sede na Vila de Vargem Alta. Vê-se assim que é um município de criação relativamente recente, e que num tempo não muito remoto era considerado distrito, por conseguinte, pouco desenvolvido.

A região está localizada no sul do Estado a aproximadamente 136 km da capital, Vitória, fazendo limite com outros municípios de pequeno porte, com exceção de Cachoeiro de Itapemirim, o mais desenvolvido da região.

Atualmente a população é de 17.369 habitantes assim distribuídos: população urbana com 4.919 habitantes e população rural com 12.450 habitantes. A população em geral é composta etnicamente de descendentes de negros, italianos, portugueses e libaneses.

A economia do Município é sustentada pela atividade cafeeira, e mais recentemente pela extração de mármore e granito e pelo turismo rural. As pessoas que trabalham nas lavouras, quando não são proprietárias, trabalham em regime de parceria, ou seja, cuidam da lavoura em troca de moradia e recebem uma porcentagem da colheita dos produtos. Um número crescente de pessoas estão trabalhando como empregados nas serrarias de mármore e granito, e outros trabalham como funcionários públicos na Prefeitura. O comércio é bem pequeno, restrito a algumas poucas lojas, supermercados, padarias e bares.

O sistema de Educação de Vargem Alta segue as diretrizes das redes Municipal e Estadual de ensino. A rede Municipal responde pelo Ensino Fundamental, conforme a nova legislação, e a rede Estadual pelo Ensino Médio. Existem cerca de 20 escolas multiseriadas da rede pública, localizadas na zona rural, e uma de Ensino Fundamental localizada na zona urbana a qual atende a 850 alunos.

Pelo fato deste município ser predominantemente rural, mesmo a escola estando em zona considerada urbana, atende a comunidades essencialmente rurais. A maioria dos pais desses alunos teve pouco acesso à escola.

Como já mencionamos, os alunos atendidos pela escola provêm basicamente do meio rural. A maioria das famílias dos alunos trabalha na lavoura de café, como pequenos proprietários ou como meeiros. Além do café, destacam-se outros cultivos: feijão, hortaliças, legumes, banana, abacate e outras frutas.

Outras famílias, em número bem menor, trabalham com a extração do mármore e granito e na lapidação dessas pedras brutas nas serrarias. Ainda há algumas famílias que trabalham no comércio (armazém, mercados e lojas).

Ressaltamos que, pelo fato de o café ser a maior fonte de renda da região e a colheita ocorrer nos meses de julho a dezembro, a renda das famílias nesse período

é maior, sofrendo declínio nos outros meses. Calcula-se que a renda média mensal oscila entre um e dois salários mínimos por mês, demonstrando baixo nível econômico.

A comunidade escolar é composta por descendentes de imigrantes italianos, negros e em menor quantidade por indígenas. Esse fato contribuiu para a diversidade de costumes, prevalecendo, no entanto, aspectos da cultura italiana representada principalmente pelas festas religiosas da igreja católica, e festas esportivas (torneio entre famílias, forrós e cavalgadas) e pelas comidas típicas (polenta, queijo, macarronada).

No que se refere ao lazer, o município tem pouco a oferecer. Há torneios de futebol e de bocha. Destacam-se ainda como opção de lazer as cachoeiras e piscinas naturais que, no verão, são freqüentadas pelos habitantes do local e pelos turistas que visitam a região. Geralmente, aos domingos, as famílias vão à igreja e visitam parentes. Os homens freqüentam as vendas e as mulheres ficam em casa. As crianças brincam em casa ou no campo.

As famílias moram em casas de alvenaria. A maioria das casas é pequena e de acabamento simples e não existe rede de saneamento básico nas comunidades, algumas famílias fazem fossas sépticas, mas a maior parte dos esgotos vão para os córregos.

Sobre o transporte coletivo, apenas uma empresa é responsável por realizá-lo, sendo que esta transita somente nas vias principais e não atende às comunidades afastadas. Para saírem, as pessoas vão a pé, uns têm carro e outros pegam carona. A distância média entre a escola e as comunidades variam de 6 a 10 km. Para os alunos freqüentarem a escola, o setor público oferece gratuitamente transporte, que é feito por ônibus, Kombi e Pick-up.

A Prefeitura oferece assistência médica às comunidades através de postos de saúde com atendimento médico e odontológico diário.

Como se pode perceber, este é um município em desenvolvimento, e que apresenta, no momento, características predominantemente ruraisl.

6. 3. A Seleção dos Sujeitos

Conforme mencionado na revisão de literatura, o conceito de letramento é abrangente, não se restringindo ao domínio da leitura e escrita, mas incluindo também a compreensão e utilização desse domínio, que se reflete nas práticas sociais. Embora alfabetização e letramento sejam conceitos distintos, são interdependentes. O letramento é um processo longo, que se estende por toda a vida e se inicia antes do ingresso da criança na escola, no seu microsistema mais próximo ou no contacto com a família. O processo de alfabetização, definido como a aquisição do código escrito, e o processo de letramento da criança, vão depender muito dessas primeiras experiências. Aquela que vive num ambiente de letramento apresenta maior possibilidade de se tornar, além de uma pessoa alfabetizada, uma pessoa letrada, que saiba fazer uso do domínio da habilidade de leitura e escrita.

A experiência profissional anterior, na qual a pesquisadora trabalhou com crianças na fase da alfabetização, motivou a observação do ambiente familiar daquelas crianças que apresentavam maior facilidade ou maior dificuldade de aprendizagem relacionada à leitura e à escrita. Para a identificação dos sujeitos procuramos uma escola de ensino fundamental localizada na zona urbana. A escolha desta escola se justifica por ser a única existente na zona urbana e por atender a um número considerável de alunos.

BOGDAN (1994) pondera que a maneira mais adequada para desenvolver uma pesquisa de campo é, em primeiro lugar, ter conhecimento das estruturas que compõem o sistema através do contato com os dirigentes expondo e explicando o que se pretende investigar e quais as contribuições que o trabalho pode trazer. Dessa forma, procedemos, e após a autorização da direção da escola, nos reunimos: pesquisadora, diretora, pedagoga, e as professoras da primeira e segunda série, para a apresentação do que seria o trabalho e obter consentimento para acesso às informações de que necessitávamos. Optamos por trabalhar com alunos da 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, uma vez que a pesquisa objetiva verificar quais fatores do ambiente externo à escola possam estar contribuindo para

o bom ou mau desempenho dos alunos, e as primeiras experiências são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Reconhecemos, como Bonfenbrenner, que há uma interdependência entre os diversos ambientes sociais, ou seja, um influencia o outro. Entretanto, optamos por observar apenas o ambiente familiar, porque partimos do pressuposto de que as influências da escola são menos heterogêneas, uma vez que todas as crianças freqüentam a mesma escola e a mesma classe, conseqüentemente interagem com os mesmos professores e colegas. Desse modo, as diferenças mais significativas podem advir da estimulação que as crianças trazem de casa, das características desse ambiente.

Constatamos a existência de três turmas da 1ª série e duas turmas da 2ª série no ano de 2006. Inicialmente pensamos em trabalhar somente com as famílias cujos alunos cursavam o 2º semestre da 1ª série, quando se espera que já tenham domínio inicial da leitura e escrita, conseqüentemente, poder-se-ia identificar aqueles que apresentavam maior ou menor facilidade de aprendizagem. Contudo, ponderamos que deveríamos observar também o desempenho dos alunos da 2ª série, visto que nem sempre na 1ª série os alunos têm domínio da escrita, e mesmo assim são promovidos para a série seguinte, na qual muitas vezes adquirem essa habilidade.

Escolhemos, de forma aleatória, uma turma da 1ª série e uma turma da 2ª série. Para a identificação dos sujeitos, fizemos um levantamento dos conceitos obtidos pelos alunos, registrados no boletim escolar, e complementamos essa informação com uma entrevista com as professoras responsáveis pelas turmas. Foi constatado um número considerável de alunos que apresentavam tanto bom desempenho quanto aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Levando em conta o tempo para a execução deste estudo, bem como o fato de que a amostra pode representar a totalidade dos sujeitos, escolhemos através de amostragem estratificada as famílias de doze alunos, seis daqueles que apresentavam bom desempenho (cinco da segunda série e um da primeira série) e seis daqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem (três da 1ª série e três da 2ª série), aproximadamente 20% dos alunos de cada série que apresentavam facilidade e dificuldade de aprendizagem (o que justifica um número maior de alunos na segunda série dentre aqueles que apresentavam melhor

desempenho). Incluímos, na amostra crianças, do sexo masculino e feminino, de acordo com o desempenho dos alunos, o que refletiu numa amostra com maior número de sujeitos do sexo masculino.

Uma vez identificadas as famílias a serem entrevistadas, através da verificação dos alunos de desempenho acima ou abaixo da média, o passo seguinte foi entrevistar essas famílias. Definimos que a pessoa a ser entrevistada seria a mãe ou outra pessoa responsável do sexo feminino, isto porque o acesso aos pais seria mais difícil, uma vez que estão todos os dias fora de casa, ou até mesmo fora da cidade a trabalho.

6.4. Recursos e Procedimentos de Coleta de Dados.

Utilizamos os seguintes recursos de coleta de dados: observação, um formulário e uma entrevista.

A observação incluiu as condições do ambiente físico e atitudes da entrevistada, e ocorreram durante as visitas para realização das entrevistas. Por meio desta observação, fomos construindo conhecimentos em direção ao objetivo do estudo, o que nos permitiu constatar o que pode estar facilitando ou dificultando a aquisição da linguagem escrita dessas crianças.

O formulário foi utilizado para a caracterização das famílias, englobando: constituição familiar, grau de escolaridade, profissão e tempo de residência no lugar (apêndice A).

As entrevistas qualitativas variam quanto ao seu grau de estruturação. Algumas podem ser abertas, mas centradas em tópicos determinados, ou guiadas por questões gerais; outras podem ser totalmente abertas, e o sujeito tem um papel maior no direcionamento. Optamos pela entrevista aberta com questões direcionadas ao nosso objetivo. Bogdan também ressalta que:

“As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre seus ponto de vista [...]. As boas entrevistas possuem uma riqueza de dados recheados de palavras que

revelam as expectativas dos respondentes [...]” (BOGDAN,1994,p. 136).

Concordamos com esse pensamento, e assim procuramos conduzir as entrevistas, dando liberdade às mães de exporem suas idéias, ou percepções sobre o assunto.

O roteiro de entrevista utilizado no trabalho de campo segue ao final (apêndice B), abrangendo os seguintes aspectos: caracterização das famílias (perguntas de 1 - 8); hábitos, concepções e valores das famílias (perguntas de 9 a 22); as práticas educativas (perguntas de 23 a 40), as condições materiais (perguntas de 41 a 47) e duas questões abertas (perguntas 48 e 49). Esses grupos de perguntas contemplam questões que nos permitem, também, perceber interferências do mesossistema, do exossistema, do macrossistema e do cronossistema de acordo com a teoria bioecológica de Bronfenbrenner.

Os instrumentos utilizados (formulário e roteiro de entrevista) foram submetidos à avaliação de três professoras, doutoras em Psicologia, Sociologia e Educação, que aprovaram os instrumentos e sugeriram acréscimos ou eliminações de modo a torná-lo mais adequado. O roteiro da entrevista, por ser longo, poderia ter exigido a necessidade de mais de uma entrevista considerando ainda que foi dividido em tópicos, o que não prejudicaria essa divisão, entretanto as entrevistadas não demonstraram cansaço, preferindo responder às perguntas num único período de tempo.

De posse desses instrumentos, o próximo passo foi entrar em contato com as famílias, através de bilhetes entregues pelos filhos, para marcar as entrevistas. As entrevistas foram todas realizadas nas próprias residências, possibilitando, assim, conhecer o ambiente familiar das crianças. As entrevistas ocorreram durante um período de 45 dias, de outubro a novembro de 2006, e tiveram duração aproximada de uma hora. O fato de a pesquisadora residir no município facilitou a compreensão do contexto sócio-cultural dessas famílias investigadas. Após cada entrevista, a pesquisadora realizava as transcrições exatas das falas gravadas. Esclarecemos que não houve impedimento de nenhuma das entrevistadas em gravarmos as entrevistas.

6.5. Procedimento de Análise dos Dados

De posse das informações coletadas no campo, partimos para o trabalho de análise e interpretação dos dados precedido pela transcrição das entrevistas gravadas. Esse momento requer do pesquisador um olhar preparado e atento para se analisar cada dado coletado.

“A análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou [...] (BOGDAN, 1994, p. 205).

Iniciamos o trabalho pela tabulação das perguntas do formulário (apêndice A), de caracterização dos sujeitos, seguida de sua análise, uma vez que estas informações são necessárias para entendermos de quais sujeitos estamos tratando. Em seguida partimos para a análise das entrevistas, separando as questões pelas categorias pré-estabelecidas relacionadas a hábitos, valores e concepções. Em seguida, as práticas educativas, e por último as condições materiais das famílias. Este passo não foi difícil, uma vez que nossas categorias já haviam sido pré-estabelecidas, sendo constituídas por variáveis que, segundo a literatura especializada mencionadas anteriormente, têm influência marcante no processo de aquisição da linguagem escrita.

Procedemos da seguinte forma: primeiramente analisamos as respostas do grupo com facilidade de aprendizagem e depois as respostas do grupo com dificuldade e em seguida comparamos as respostas. A análise dos resultados foi também auxiliada pelas concepções da teoria bioecológica de Bronfenbrenner, principalmente no que diz respeito às interações no microsistema.

Os dados obtidos através dos recursos de observação possibilitaram responder à pergunta norteadora que motivou a realização deste estudo. Vejamos a seguir as interpretações a que os resultados nos conduziram.

7. CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS OBSERVADAS

Descrevemos a seguir características das famílias observadas, dados esses obtidos através de um formulário aplicado, pela pesquisadora, às mães. Faremos uma descrição concomitante, isto é, descreveremos comparativamente o perfil das famílias dos alunos que apresentam rendimento escolar acima ou abaixo da média.

No que diz respeito ao estado civil dos pais, há equilíbrio entre os dois grupos, isto é, prevalece a união estável, e as crianças são frutos dessa união. Constatamos somente um caso, em cada grupo, no qual a criança é fruto de um relacionamento anterior ao casamento, ou os pais estão separados. A maioria das crianças vive com ambos os pais, à exceção dos casos em que os pais são separados.

Analisando o nível de escolaridade dos pais, observa-se que no grupo das crianças com dificuldade de aprendizagem os pais situam-se um pouco abaixo em comparação aos pais das crianças de melhor desempenho. O nível de escolaridade dos pais das crianças de pior desempenho não ultrapassa a 8ª série do ensino fundamental, com predominância do ensino fundamental menor (1ª a 4ª série); as mães e os pais das crianças de melhor desempenho, predominantemente, cursaram o ensino médio. Observamos ainda uma ligeira superioridade em nível de escolaridade das mães em comparação aos pais em ambos os grupos observados (famílias de alunos de alto ou baixo desempenho).

No que se refere à permanência ou fixação da família na cidade onde residem, constatamos maior rotatividade nas famílias cujos alunos apresentam baixo rendimento escolar. A maioria dessas famílias (quatro das seis entrevistadas) já havia residido em outro lugar, ao passo que apenas uma das seis famílias das crianças que se destacam positivamente na escola havia feito mudança anterior. Os lugares onde as famílias de maior rotatividade residiram anteriormente eram do mesmo porte ou menor em comparação ao local onde moram atualmente, e eram sempre dentro do estado, segundo seus depoimentos.

As mudanças sempre se relacionam ao fim do contrato com o proprietário da lavoura onde trabalhavam e/ou a condições precárias de moradia, como demonstram os depoimentos seguintes:

Depoimento 1: Nós viemos de M.F. ha 6 anos, lá estava muito ruim, muito seco, num dava nada na roça ,as lavouras estavam fraca, aí meu marido quis vir para cá, que é melhor. Fomos morar no Taquarussu e ficamos lá 4 anos, depois fomos para o Alto Pombal e agora viemos para cá tem 1 ano. Aqui é muito melhor para nós ,ainda agora que esta casa é boa , é perto de tudo, da rua do ponto de ônibus, da escola, da igreja, a lavoura é boa.

Depoimento 2: Lá em córrego Alto nós era colono e morava na casa dos outros, era uma casa velha, aí meu marido trocou nosso carro por esta casa e mudamos para cá. Já tem oito anos, meu marido trabalha nas lavouras daqui perto.

Depoimento 3: Sei lá, o marido fala que a gente vai mudá aí a gente mudá, a lavoura fica fraca, a casa é ruim.

Depoimento 4: Ah, é por causa do serviço, morava em casa de colono, quando a lavoura fica fraca, a casa é ruim, a gente se mudava. Agora que nós compramos este lote e estamos construindo acho que não vamos mais mudar.

O tempo de residência dessas famílias rotativas no local atual predominantemente, é de quatro anos para menos, à exceção de uma família que já permanece no local há oito anos. A mudança dessas famílias implicou em mudança de escola dos filhos apenas para a metade, entretanto, não podemos descartar interferências de outras naturezas na dinâmica familiar em decorrência dessa rotatividade, e que possam interferir no desempenho do aluno. Os depoimentos das mães, apresentados a seguir, transmitem a idéia de que a mudança interfere nas relações afetivas estabelecidas pela família, e pode refletir desfavoravelmente na vida escolar dos filhos:

Depoimento 1: Olha, mudança não é bão não. Mas pra gente que não é dono num tem outro jeito, né. Pra nós foi bom sair de M. F., hoje a gente está bem, fica longe dos parentes, mas está bem agora. As crianças estão gostando muito da escola, fica tudo perto.

Depoimento 2: Quando eu mudava com meu pai eu não gostava não, porque a gente ia pros lugar mais longe e ruim, mas agora eu tenho a minha casa e aqui é bom, não é muito longe das coisas, tem a escola.

Depoimento 3: Eu num gosto de ficar mudando não, porque a gente só vai para lugar ruim, muito longe, igual aqui, olha a casa que ruim, o patrão não olha, ainda bem que a gente tem moto pra sair, senão era só a pé.

Depoimento 4: As vezes é bom, às vezes é ruim, quando o lugar era muito longe das coisas (comércio, escola) e a casa ruim, aí é bom, mas a gente faz amizades com os vizinhos, passa a conhecer todo mundo, aí as crianças ficam com saudade dos amigos. O que eu acho que é ruim é ficar mudando de escola, as crianças demoram a se acostumar, às vezes elas não gostavam do lugar, do jeito da escola, mas desta aí eles estão gostando. Eu gostei de ter mudado para cá e os filhos também.

Entendemos, assim, que as mudanças desse grupo estão relacionadas à busca de emprego e de melhores condições de vida. Isso, por si, reflete a situação econômica desfavorável dessas famílias, conseqüentemente pode refletir na vida escolar da criança. Percebe-se, entretanto, que o nível socioeconômico das famílias das crianças, quer apresentem ou não bom desempenho escolar, não é muito diferenciado, situando, a julgar pelas atividades desempenhadas pelos pais, na classe média baixa ou abaixo. A atividade profissional desempenhada pela maioria das mulheres se relaciona ao cultivo da lavoura, à exceção de duas mães de crianças bem sucedidas, que desempenham atividades que exigem maior nível de raciocínio, isto é, uma é professora e a outra costureira. Constatamos, ainda, que uma das mães das crianças bem sucedidas, embora trabalhando na lavoura, cursa faculdade. Vemos assim, que de um modo geral, as mães das crianças de melhor desempenho, aparentemente, se situam num nível um pouco mais elevado em comparação às mães das crianças que vêm fracassando.

Em relação aos pais das crianças de ambos os grupos, a maioria trabalha na lavoura em sistema de parceria (não são proprietários), e exercem atividades paralelas como complemento salarial, tais como: motorista de transporte ou pedreiro. Apenas dois pais (um de cada grupo) são micro-empresários, um na área de transporte e o outro na de mármore. Aparentemente as atividades dos pais,

independentemente do grupo, são mais homogêneas do que as atividades das mães. As mulheres que trabalham na lavoura o fazem como ajuda aos maridos, de modo a aumentar a renda familiar.

As mães que trabalham, tanto as dos alunos que apresentam bom rendimento escolar como as daqueles que não apresentam, aproximadamente quatro mães de cada grupo, o fazem por um período diário de oito horas, entretanto permanecem em casa até às 10 horas da manhã realizando as tarefas domésticas. Desse modo, o tempo maior de ausência de casa coincide com o horário das aulas dos filhos, visto que as séries iniciais do ensino fundamental funcionam no horário vespertino. Além disso, quando não tem aula, os filhos as acompanham na lavoura, ou elas permanecem em casa.

Assim, o trabalhar fora não representa grande falta de contato das mães com os filhos, entretanto pode-se questionar a qualidade desse contato, em outras palavras, se o tempo disponível para dar atenção à criança é suficiente, uma vez que sempre se encontram ocupadas com algumas tarefas. Constatamos ainda, que algumas mães (quatro do grupo dos alunos com bom desempenho e duas do grupo dos alunos com baixo rendimento) exercem atividades na comunidade (colaboração com a Igreja ou com a Associação de Moradores), contudo essa participação, embora semanal, tem curta duração, aproximadamente uma hora por semana, e em geral os filhos as acompanham. Todos os pais, de ambos os grupos de alunos, exercem alguma atividade remunerada fora do lar, de oito a dez horas diárias. Aqueles que trabalham na lavoura saem mais cedo de casa do que a mulher, de modo que têm menor contato com os filhos em comparação às mulheres.

O tamanho das famílias é reduzido, quer no grupo dos alunos com bom desempenho escolar, quer no grupo daqueles com baixo rendimento. O número de filhos em ambos os grupos varia de um a três, à exceção de uma família do grupo dos alunos bem sucedidos, que tem onze filhos. Percebe-se, desse modo, um novo modelo familiar que vem se generalizando, não apenas nas grandes cidades, mas também nas pequenas, não apenas em nosso país, mas também em outros. No caso específico dos nossos sujeitos, embora residam na sede do município, esse tem característica rural, e isso contrasta mais ainda com o modelo de família presente num passado não muito remoto. Além disso, ao contrário do que ocorria no passado em que predominava a família por extensão, ou aquela que abrigava além

dos filhos os parentes mais próximos, esse tipo de família não foi observado em nenhum dos grupos deste estudo. Entretanto, embora não haja agregados de parentes na família, os parentes estão geograficamente muito próximos, morando na vizinhança. Esses parentes colaboram para a educação das crianças com um apoio voltado para cuidados relacionados à higiene e à saúde, ou vigiando as crianças quando a mãe está ausente. Isso forma o que Bronfenbrenner chama de rede de apoio, e esse envolvimento é muito importante, pois a criança está estabelecendo vínculos.

A redução do número de pessoas na família tem trazido conseqüências na distribuição ou na oferta de escola, pelas autoridades municipais; anteriormente, quando as famílias eram mais numerosas, havia escolas unidocentes ou com um único professor para as quatro séries iniciais, a fim de atender às comunidades mais distantes da sede do município. Hoje isso não ocorre mais: o número insuficiente de alunos para manter essas escolas unidocentes tem reduzido seu número, obrigando o poder municipal a alocar essas crianças numa escola única, e providenciando o transporte necessário.

Em relação à idade dos irmãos dessas crianças, constatamos, no grupo dos alunos com bom desempenho, nove irmãos com idade entre quatro e nove anos, seis irmãos na adolescência ou com idade entre treze e dezoito anos, e um irmão no início da idade adulta, ou seja, com vinte e um anos. No grupo dos alunos com baixo desempenho, há dois irmãos com idade próxima a um ano, dois irmãos entre cinco e seis anos e quatro irmãos na adolescência, entre treze e dezenove anos.

Constatamos, assim, que os alunos de melhor desempenho, ou têm irmãos com idade próxima à sua, ou na adolescência, ao passo que a média de idade dos irmãos dos alunos de pior desempenho é mais baixa. Esse é um fato, dentre outros, que merece destaque: de acordo com a teoria de Vygotsky (1988), o desenvolvimento cognitivo decorre da interação do sujeito com o meio, através de um mediador com mais experiência, que tanto pode ser um adulto, quanto uma criança mais velha. Os resultados demonstraram que as crianças que apresentam melhor desempenho apresentam maior convivência com irmãos mais velhos, em comparação àqueles que apresentam desempenho mais baixo. Esse fato pode contribuir favoravelmente para o melhor desempenho desse grupo que possui mais irmãos, principalmente considerando que, além de mais velhos, todos freqüentam a

escola e conseqüentemente, podem contribuir para um ambiente de maior letramento.

Além da menção anterior, outra variável importante que pode estar repercutindo no melhor desempenho de um dos grupos é o fato de suas mães, embora de nível socioeconômico aparentemente equivalente ao das mães dos alunos com baixo rendimento, e apesar de apresentarem pouca disponibilidade de tempo para dar atenção aos filhos, possuem nível de escolaridade um pouco maior em comparação ao das mães dos alunos com baixo rendimento, de modo que podem saber utilizar a linguagem ou raciocínio de forma mais elaborada ou mais próxima à utilizada na escola, e isso, segundo autores dentre os quais Bernstein (1988) e Soares (1988), pode refletir no melhor desempenho dos alunos.

Outro fator que merece destaque é o fato das famílias dos alunos com desempenho baixo apresentarem maior rotatividade ou terem mudado mais de lugar. Isso pode não somente revelar maiores dificuldades econômicas, mesmo sendo o tipo de atividade profissional desempenhada pelos pais dos dois grupos basicamente o mesmo, como também pode ocasionar estresse, além de outras perdas que uma mudança implica, refletindo no ambiente familiar. Deve-se, ainda, considerar que as famílias rotativas vieram de localidades de nível sociocultural mais baixo, conseqüentemente as crianças apresentam maior necessidade de acompanhamento por parte da escola, o que não ocorreu.

Salientamos ainda, no que se refere à saúde das mães durante a gravidez, que as mães das crianças que apresentam bom rendimento escolar, em sua totalidade, mencionaram ter tido uma gravidez tranqüila, sem doença, com hábitos alimentares saudáveis, com acompanhamento pré-natal e parto sem maiores complicações (tenha este sido natural ou através de cesariana). Entretanto, nem todas as mães dos alunos com dificuldade de aprendizagem tiveram gravidez saudável. Desse grupo de seis pessoas, duas tiveram problemas de saúde durante a gravidez, quais sejam: pressão alta, anemia, ameaças de aborto e parto prematuro. Uma das mães deste grupo mencionou que não teve acompanhamento pré-natal, e, para nossa surpresa, disse que somente veio saber que estava grávida nos últimos meses, próximo ao parto. Esta mulher, até então, era solteira e morava com os pais no interior. Vejamos seu depoimento:

“Eu ganhei ele em casa aí eu perguntei a mãe e ela falou o que era, pelas coisas que eu estava falando que sentia, ela falou que eu ia ganhar neném”.

Vemos assim o despreparo ou falta de informação que ainda persistem em nossa época, e que a sociedade ou a escola desconhecem ou supõe superados.

A maioria das crianças de bom desempenho escolar foi amamentada por um período de curta duração (em geral até três meses) e por menos tempo em comparação às crianças de baixo rendimento, cujo período se estendeu de um ano e meio a dois anos, à exceção de uma mãe que não amamentou. O motivo predominante da não amamentação foi a falta de leite materno. Apenas uma mãe mencionou não amamentar por razão de trabalhar fora. Entretanto, todas as mães que não amamentaram procuraram suprir a falta de leite materno com outros tipos de leite ou com outros alimentos, e mesmo assim isso ocasionou dificuldades às crianças, causando desnutrição passageira. Segundo Collares (1982) situações passageiras de desnutrição não causam danos ao cérebro.

Segundo depoimento das mães, tanto as crianças com bom desempenho como aquelas com dificuldade de aprendizagem recebem da família as refeições diárias necessárias. Entretanto metade dessas crianças, apesar de terem oportunidade de uma alimentação equilibrada, e saudável, não se alimenta adequadamente, preferindo balas, doces, biscoitos e outras guloseimas. Constatamos que uma das crianças pertencente ao grupo dos que têm bom desempenho, hoje com sete anos de idade, ainda se alimenta predominantemente de mamadeira, o que, de certa forma, demonstra falta de controle ou de orientação por parte da família. Embora as mães mencionassem oferecer às crianças uma alimentação saudável, em apenas duas das doze casas visitadas foi vista uma horta, apesar de todas as casas terem uma área de terra disponível ao redor. Talvez a maioria das crianças prefira alimentos não muito recomendáveis à sua saúde induzidas pelo que lhes é oferecido na cantina da escola. Vemos assim, a necessidade da escola mudar seus hábitos e desenvolver um trabalho de conscientização dessas crianças sobre nutrição saudável. Parece, portanto, que a deseducação alimentar provém principalmente da escola.

Apesar de não faltar alimento em casa, segundo o depoimento de todas as mães, algumas crianças apresentam problemas de saúde, tanto aquelas que têm

bom desempenho escolar, quanto àquelas que não o têm. Entretanto, os problemas que afetam as crianças parecem maiores no grupo das crianças com baixo desempenho, isto é, a metade dessas crianças nasceu prematuramente ou não se alimenta adequadamente, apresentando peso abaixo do normal, o que pode refletir em suas capacidades de aprender. Os problemas de saúde enfrentados por algumas crianças de bom rendimento escolar parecem menos graves ou estão sob controle, tais como o raquitismo, que vem sendo controlado com acompanhamento médico, e bronquite alérgica, que, embora cause desconforto e interfira na freqüência às aulas não tem maior repercussão no desenvolvimento cognitivo. Entendemos assim, que embora as diferenças não sejam tão marcantes, aparentemente as crianças com melhor desempenho escolar apresentam condições de saúde mais favoráveis.

No que diz respeito à freqüência a pré-escola, as crianças com melhor desempenho tiveram um período maior de freqüência à mesma, que variou de dois a três anos. Além disso, a pré-escola dessas crianças foi feita na própria escola em que estão hoje matriculadas, o que pode ter lhes facilitado a adaptação na primeira série. O contato antecipado das crianças com ambientes diversificados estimulam o desenvolvimento. Segundo Bronfenbrenner:

O envolvimento em atividades conjuntas numa variedade de ambientes requer que a pessoa se adapte a uma variedade de pessoas e tarefas e situações aumentando assim o alcance e a flexibilidade de sua competência cognitiva e habilidades sociais" (BRONFENBRENNER,1994 p.164).

Em contrapartida, a maioria das crianças de desempenho mais baixo tiveram menos de dois anos de freqüência à pré-escola. Duas delas só freqüentaram um ano e outra não freqüentou, e a pré-escola foi em outra instituição. Pode-se questionar se a mudança de escola, não apenas em se tratando de mudança de ambiente, mas também em relação à qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido, não tenha também contribuído para a dificuldade de aprendizagem das crianças que apresentam baixo rendimento. Constatamos, ainda, que a transição desse grupo de uma escola para outra, ocorreu sem nenhum acompanhamento da família ou pessoa próxima, o que pode ter também interferido

no processo de adaptação desses alunos de baixo rendimento à escola atual. Segundo Bronfenbrenner (1996) a transição de um ambiente para outro pode ser traumática e ter repercussões negativas se não for realizada com o acompanhamento de alguém de confiança da criança.

A frequência das crianças à pré-escola, de acordo com os depoimentos, se deve à falta de informação dos pais, à grande distância da escola, ou ainda pela mesma funcionar no turno matutino, o que não é conveniente devido ao clima muito frio durante quase todo o ano. As autoridades competentes poderiam estar mais atentas a essas questões, adequando o horário da escola à realidade local, bem como fazendo uma campanha de incentivo e conscientização da importância de crianças de 4 a 6 anos frequentarem a pré-escola..

O ingresso das crianças no 1º ano do ensino fundamental ocorreu dentro do tempo previsto pela legislação vigente, ou seja, aos sete anos, em ambos os grupos; em dois casos (um em cada grupo) até mesmo precocemente, antes dos seis anos de idade.

Vimos assim, que muitas variáveis, não relacionadas diretamente ao letramento, mas que fazem parte do contexto, podem influenciar no desenvolvimento de modo geral, repercutindo na aprendizagem. Dentre essas variáveis observadas destacamos: a mudança do local de residência; o nível de escolaridade dos pais e irmãos; as condições de saúde da mãe durante a gravidez; os hábitos alimentares da criança; a experiência em tempo curto na pré-escola; a transferência de escola. Reforçamos que os alunos de baixo rendimento se encontram em situação menos favorável nesses aspectos, em comparação aos que apresentam bom rendimento.

8- ANÁLISE DOS DADOS

Passaremos, nesta parte, à descrição e análise das variáveis relacionadas ao letramento e que compreendem as concepções ou valores da família, suas práticas educativas, e as condições materiais existentes no contexto familiar. Antes de uma análise conclusiva, faremos uma descrição de cada uma dessas categorias separadamente, com suas respectivas subcategorias. Vejamos inicialmente os hábitos, concepções, valores e expectativas da família, que possam estar contribuindo favoravelmente ou desfavoravelmente na aprendizagem da escrita dessas crianças.

Considerando que a forma de vida da família pode ser ou não facilitadora do letramento, perguntamos às entrevistadas como era sua rotina de vida familiar. As respostas das mães dos alunos bem sucedidos revelaram que durante a semana o convívio com os filhos é menor em decorrência do trabalho que desenvolvem fora do lar. Regressando à noite à casa, resta pouco tempo para um contato mais próximo, visto que já chegam tarde, com afazeres domésticos a cumprir, e quase na hora dos filhos dormirem. Quando estão em casa, enquanto trabalham, os filhos ficam por perto, brincando ao redor da casa ou fazendo as tarefas escolares, ocasião em que freqüentemente lhes são cobrados o cumprimento das tarefas escolares ou lhes é dada ajuda nessas tarefas. O sentar próximo, durante a semana, quando ocorre, em geral acontece à noite, no jantar, ou assistindo televisão. Não há um diálogo reflexivo referente aos programas de televisão assistidos, restringindo a conversação a assuntos banais ou a comentários referentes à escola, bem como a acontecimentos de seus cotidianos. Em decorrência da ausência das mães, as crianças têm muito contato com os parentes que residem próximo, os quais os repreendem na ausência dos pais e lhes servem de apoio. O contato maior desse grupo de mães e de pais com os filhos ocorre nos finais de semana, quando dispõem de maior tempo, ocasião em que costumam sair para visitar parentes mais distantes, ir à Igreja, brincar e assistir televisão com os filhos e fazer as refeições juntos.

As famílias dos alunos de baixo rendimento escolar têm uma rotina semanal muito semelhante à dos alunos bem sucedidos, Entretanto, nesse grupo constatamos que a metade das crianças tem menor permanência em casa em

decorrência de aulas de reforço na própria escola, três vezes por semana, o que lhes ocupa todas as manhãs de sete às onze horas. Ao contrário do que se esperava, nem todos os alunos de baixo rendimento recebem esse atendimento especial, uma vez que foi priorizado o atendimento aos repetentes. De certa forma, esses alunos estão tendo maior estimulação da escola ou convivendo num ambiente mais propício ao letramento em comparação aos demais, mas mesmo assim continuam apresentando baixo rendimento, o que levou à extinção do programa pelos responsáveis, sem uma avaliação das causas dos seus resultados não satisfatórios.

Percebemos ainda, que as famílias das crianças bem sucedidas, em geral, freqüentam ambientes mais diversificados nos finais de semana, uma vez que visitam parentes distantes ou saem para passear, o que não ocorre com a mesma freqüência nas famílias das crianças de baixo rendimento, cujos filhos ficam restritos ao contato com os pais em suas próprias casas, saindo apenas para ir à Igreja ou à jogos na própria comunidade. Evidenciamos que, em ambos os grupos, a Igreja é o local de maior freqüência das famílias, e é através dela, depois da escola, que ocorrem atividades programadas que contribuem para o maior desenvolvimento da criança ou que são mais propícias ao letramento conforme depoimento seguinte:

“Minha filha sempre lê no catecismo, outro dia teve coroação e a catequista deu para ela um versinho e ela logo no primeiro dia leu e gravou”.

Este é um fator que merece destaque segundo Bronfenbrenner:

O desenvolvimento é intensificado como uma função direta do número de ambientes estruturalmente diferentes dos quais a pessoa em desenvolvimento participa numa variedade de atividades conjuntas e díades primárias com outros, especialmente quando esses outros são mais maduros ou experientes” (Bronfenbrenner, 1996, p.163).

De acordo com a citação anterior, o envolvimento em atividades conjuntas numa variedade de ambientes, como na escola, na igreja, requer que a pessoa se adapte a uma variedade de pessoas, tarefas e situações, aumentando assim o alcance e a flexibilidade de sua competência cognitiva e habilidades sociais, conseqüentemente, suas práticas de letramento.

Perguntando às mães se a criança tem participação ativa nos momentos em que estão reunidas, percebeu-se, pelas respostas, que não há um momento específico destinado à criança. Os contatos ocorrem naturalmente, isto é, as crianças ficam ao redor enquanto os pais trabalham. As respostas das mães das crianças que apresentam bom rendimento demonstraram que nessa relação espontânea, acontecem trocas de informação, ou seja, as crianças relatam sobre suas experiências diárias, quer sejam relacionadas à escola, ou a outras situações vivenciadas, assim como os pais respondem às perguntas que os filhos lhes fazem. Além disso, as crianças observam os afazeres dos pais, aprendendo através de suas experiências. Ocorre o que Bronfenbrenner denomina de díade de observação e também de atividade conjunta. Nesse contato espontâneo, ocorrem manifestações de afeto e também de repreensão por parte dos pais, bem como disputas, brigas e cooperação entre os irmãos.

A fala das mães das crianças bem sucedidas transmite que suas lideranças se aproximam do tipo denominado “competente” pela literatura especializada, que, segundo Maccoby e Martin (Maccoby apud Bee, 2003, p.417) caracteriza-se por níveis elevados, tanto de controle como de carinho, estabelecendo limites claros, exigindo e reforçando comportamento socialmente aceitável e, ao mesmo tempo, respondendo às necessidades da criança.

No que se refere às mães dos alunos que vêm fracassando, observamos também que não há um momento específico destinado à criança por parte dos pais. A relação ocorre espontaneamente como descrito no parágrafo anterior em relação à família dos alunos bem sucedidos. Entretanto, o estilo de liderança, observado através do comportamento das mães com os filhos durante a entrevista, bem como através de suas falas, transmite um tipo de autoridade menos eficiente em comparação ao das mães das crianças que apresentam bom rendimento escolar; seus comportamentos revelam ou um estilo autoritário, que se caracteriza segundo Maccoby e Martin (Maccoby apud Bee, 2003, p.417) por uma grande exigência ou

repreensão, com pouca manifestação afetiva, ou então uma liderança permissiva, isto é, com tolerância e carinho, porém com pouca autoridade, ou ainda por uma liderança negligente ou de pouco envolvimento com a criança. No grupo de mães das crianças bem sucedidas também observamos, numa das mães, liderança negligente, porém a criança daquele grupo tinha irmãos de sua idade para brincar, bem como irmãos mais velhos bem sucedidos na escola que a auxiliavam em casa, o que não se observou com a criança de baixo desempenho, que só tem uma irmã que não completou ainda um ano de idade.

Entendemos, assim, que as crianças bem sucedidas na escola aparentemente têm uma interação mais eficaz com a família, em comparação àquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem, não obstante os primeiros careçam também de um tempo exclusivo de atenção dos pais. Perguntando às mães o que esperam para o futuro da criança, ambos os grupos enfatizaram um futuro melhor, uma vida mais fácil da que desfrutaram, enfatizando que isso implica trabalho fora do meio rural. Ressaltaram a importância do estudo como forma de ascensão social e aspiração de vida futura dos filhos na cidade. Mencionaram também que esperam realizar, através dos filhos, seus próprios ideais de estudo não alcançados. Vejamos algumas das falas dessas mães, as quais retratam a opinião de todas:

Depoimento 1 "Desejo vê-los formados com um diploma na mão para eles não darem o duro que eu dou. Quero realizar os meus sonhos nos meus filhos, porque meu sonho era estudar e não pude".

Depoimento 2 "Desejo um futuro melhor do que o meu, que ele não precise ir para a roça como nós... a roça não dá futuro pra ninguém".

Refletindo sobre o depoimento dessas mães, considerando que a agricultura é a base da economia e da sobrevivência humana, o fato das famílias almejarem sair do meio rural deve ser motivo para análise e providência dos governantes, no sentido de procurar alternativas que incentivem a permanência do homem no campo (educação de qualidade, assistência médica e oportunidades culturais que propiciam também um ambiente de letramento) .

Podemos questionar como se sentem as mães dos alunos de baixo rendimento, considerando que elas também esperam a realização dos filhos através dos estudos, e o desempenho dos filhos na escola é desanimador: desse grupo de seis alunos com baixo rendimento, quatro deles já repetiram a primeira série. Duas dessas mães atribuem a reprovação dos filhos ao fato de eles só terem freqüentado a pré-escola durante um ano. Outra atribui a reprovação à falta de maior acompanhamento da professora e também por a criança ter estudado anteriormente em escola multisseriada, onde as tarefas, muitas vezes, são orientadas por alunos de séries mais adiantadas. Outra mãe simplesmente respondeu que o filho não gosta de estudar, sem, contudo, entender as razões. Nenhuma mãe se responsabilizou pelo fracasso escolar do filho. É relevante questionarmos também se a família não está se ausentando das suas responsabilidades e deixando tudo para a escola.

As falas das mães revelaram que a criança também sofre com a reprovação, sendo que uma delas inclusive deseja abandonar a escola. A reprovação escolar tem sido mencionada pela literatura especializada como um dos fatores contribuintes para a baixa auto-estima dos alunos (Maturano,1997), causando um sentimento de incapacidade que pode contribuir para dificultar o processo de recuperação ou de desenvolvimento da aprendizagem.

A providência tomada pela escola para a recuperação dos aprendizes tem ocorrido somente após a reprovação dos alunos, com o oferecimento de aulas de reforço em horário não coincidente ao das aulas. A escola não toma nenhuma providência imediata ou logo após a constatação das dificuldades da criança. Segundo a fala de uma das professoras, não havia também integração entre o trabalho da professora da turma regular com o da professora das aulas de reforço, como também não houve orientação ou encontros da escola com a família a fim de avaliar as estratégias utilizadas para melhorar o desempenho dos alunos. Possivelmente tudo isso possa ter contribuído para que os resultados alcançados estivessem aquém do esperado, e levado às autoridades competentes a abolir no final do ano, a turma de reforço] sem, contudo, efetuar uma avaliação das causas da aparente ausência de resultados, não ouvindo a opinião do corpo docente da escola e da família.

As mães, embora reconhecessem que a família deveria estar entrosada com a escola, possivelmente em decorrência de seu baixo nível de escolaridade, não sabem qual providência a ser tomada, ou não têm as competências necessárias para auxiliarem as crianças em seus processos de aprendizagem. A reação que tiveram com os filhos, em decorrência da reprovação, segundo suas falas foi de compreensão e de incentivo pela continuidade nos estudos. Embora o apoio afetivo seja importante para a auto-estima da criança, percebemos nesses ambientes falta de tempo dos pais para uma atenção maior aos filhos. Além disso, como já mencionado, o baixo nível sociocultural dessas famílias dificulta práticas de letramento que possam contribuir para a reversão dessa situação desfavorável.

Relembramos, ainda, que as crianças repetentes ou de baixo rendimento, apresentaram história de desnutrição nos primeiros anos de vida em decorrência do acometimento de doenças ou de parto prematuro. Entretanto, autores como Collares (1982) entendem que somente uma desnutrição em terceiro grau pode afetar regiões do cérebro e comprometer a capacidade cognitiva das crianças, o que não parece ser o caso de nossos sujeitos.

Na avaliação das mães cujos filhos apresentam baixo rendimento, está ocorrendo aprendizagem dessas crianças, muito embora essa percepção nem sempre coincida com a da escola.

A percepção que as professoras têm dos alunos que estão tendo dificuldade não é muito otimista; tendem a colocar a culpa do fracasso escolar na falta de apoio familiar. Vejamos algumas respostas das professoras:

Depoimento 1- As crianças não fazem as tarefas de casa, dá a impressão que a família não as acompanha muito. Mesmo informando à família das dificuldades dos alunos, ela não dá importância, por isso eles não aprendem.

Depoimento 2 - As crianças não têm acompanhamento da família que passa toda a responsabilidade para a escola.

Depoimento 3 - Estes alunos não têm jeito não, porque é uma questão da família, ela não acompanha os filhos, não ajuda nas tarefas de casa, assim não dá. Em casa eles não têm recursos.

As mães dos alunos que estão apresentando dificuldade de aprendizagem, por sua vez, também não estão satisfeitas com a escola; pensam que a escola deveria ter mais empenho em não só ensinar, mas também ter mais afeto com as crianças. Uma mãe relatou que já fez de tudo, inclusive buscou recurso na medicina para entender porque seu filho não aprende a ler e a escrever. Vejamos qual foi a resposta do médico, relatada pela mãe:

“Ele não tem nada, você fala para o colégio que é para eles trabalharem mais.”

Segundo Luckesi (1999), a avaliação que se pratica na escola é a da culpa, e pode contribuir para desestimular o aluno ou reforçar seu baixo autoconceito. As autopercepções são formadas pelas avaliações e reforços de pessoas significativas (mães e professores), pelas auto-atribuições do indivíduo ao comportamento e pelas experiências e interpretações do ambiente onde se insere. Percebemos um círculo vicioso: o aluno apresenta dificuldade, a escola não reconhece o pequeno progresso e a superação das dificuldades pode ser desestimulada.

Esse fato evidencia que não há uma interação entre o microsistema familiar e o microsistema escolar, ou seja, o mesossistema das crianças com dificuldades de aprendizagem está desarticulado. Segundo Bronfenbrenner:

O potencial desenvolvimental dos ambientes num mesossistema é aumentado se as exigências de papéis nos diferentes ambientes são compatíveis e se os papéis, atividades e díades em que a pessoa se envolve, encorajam o desenvolvimento da confiança mútua, de uma orientação positiva, de um consenso de objetivos entre os ambientes e de um equilíbrio de poder que evolui em favor da pessoa desenvolvente”(BRONFENBRENNER,1996,p. 163).

Julgamos que esta falta de interação acontece pelo fato de que a escola desconheça a realidade familiar de cada aluno e as analise conforme uma classe homogênea, em que todos devam corresponder igualmente aos mesmos requisitos pré-estabelecidos socialmente. Quando isso não acontece também não sabem como fazer para resolver a questão.

Perguntando às mães o que uma pessoa (criança ou adulta) precisava saber fazer para ser considerada alfabetizada, a maioria daquelas cujos filhos

apresentavam bom desempenho deram respostas que vão ao encontro do conceito de letramento, isto é, suas concepções de alfabetização incluem não apenas o ato de saber ler e escrever, mas também o de saber interpretar e transferir os conhecimentos obtidos para outras situações de vida, conforme os depoimentos seguintes:

Depoimento 1: “ Além de saber ler e escrever, a pessoa alfabetizada sabe discernir o que é certo e errado, interpretar não só o conteúdo de um livro mas também das situações da vida”;

Depoimento 2: “Alfabetizada é uma pessoa que sabe ler e escrever, sabe tomar decisões por si próprio, que não depende de outra pessoa e que consegue definir seus objetivos”.

Depoimento 3: “Ser alfabetizada é saber ler e escrever com a letra legível. A matemática também é importante hoje em dia para a pessoa não ser passada para trás e estar informado sobre tudo”.

Uma das poucas mães que apresentou conceito de alfabetização restrito possui formação de professora das séries iniciais. Consideramos relevante destacar este fato, porque em nossa primeira visita à escola para o levantamento do desempenho das crianças, entrevistando as professoras e lhes perguntando sobre o critério para uma pessoa ser considerada alfabetizada (criança ou adulto), unanimemente relacionaram a alfabetização ao domínio da leitura e da escrita, demonstrando assim uma concepção tradicional, hoje superada de acordo com o conceito de letramento defendido pela literatura especializada.

Assim questionamos o que vem ocorrendo dentro das escolas, isto é, se essa concepção dos professores não pode estar refletindo em suas metodologias, contribuindo para dificuldades de aprendizagem no domínio da escrita e leitura. Ressaltamos, ainda, que num estudo comparativo entre nações, os estudantes brasileiros se classificaram em último lugar na interpretação e/ou compreensão de textos conforme relato de Cony na folha de São Paulo (2001).

Ao contrário das mães das crianças bem sucedidas, as mães das crianças com dificuldades apresentaram conceito de alfabetização restrito ou tradicional; suas concepções de pessoa alfabetizada se limita ao ato de saber ler e escrever, e algumas (a minoria) não souberam responder à pergunta. Fica claro que as

progenitoras das crianças que têm bom desempenho na escola têm uma visão de aprendizagem mais abrangente, o que também pode refletir no desempenho escolar dos filhos.

Perguntando se consideravam os filhos alfabetizados, as mães das crianças que apresentam bom desempenho, unanimemente, responderam que sim, apresentando respostas coerentes com suas concepções de alfabetização, e a maioria das respostas enfatizou conceito de alfabetização como processo contínuo, indo assim ao encontro do conceito de letramento. Vejamos algumas dessas respostas:

Depoimento 1: : Eu acho que pela idade dela ela está indo bem. Ela é alfabetizada até onde ela está”.

Depoimento 2: “Sim, na questão de ler e escrever ele é alfabetizado, e nas atitudes dele também como uma criança”.

Para a maioria das mães das crianças de baixo rendimento os filhos estão mais ou menos alfabetizados, uma vez que não sabem ler e escrever direito. Outras (a minoria) até consideram os filhos alfabetizados por saberem escrever o próprio nome. Vejamos a opinião de algumas dessas mães:

Depoimento 1: “Eu creio que ele é alfabetizado, porque ele já está escrevendo o nome dele. Ele não sabe tudo, mas alguma coisa ele sabe”.

Depoimento 2: “Ela está mais ou menos alfabetizada, porque ela lê e escreve, mas tem um pouco de dificuldade; ela escreve muito errado”.

As respostas dessas mães vão ao encontro do conceito tradicional de alfabetização no sentido de que basta escrever o nome sem, no entanto, entender o

significado do contexto em que a palavra se insere, é suficiente para ser considerado alfabetizado.

Perguntando às mães como elas participam da alfabetização dos filhos, em ambos os grupos, percebemos interesse e acompanhamento. Entretanto, no grupo dos alunos que apresentam melhor desempenho, além da preocupação e cobrança em relação às tarefas escolares, verificamos ajuda maior no cumprimento das tarefas, possivelmente por terem nível de escolaridade um pouco mais alto, porém, mesmo nesse grupo, a ajuda não vai além das tarefas exigidas pela escola.

As mães em geral têm boa percepção a respeito do ensino ministrado pela escola dos filhos. Esperam do professor um trabalho tanto relacionado ao aspecto cognitivo, quanto aos aspectos emocional/afetivo e disciplinar. Somente uma pessoa, mãe de criança de baixo rendimento escolar, mencionou esperar mais empenho da escola na aprendizagem dos alunos com dificuldades.

Todas as mães consideram importante o relacionamento ou a troca de informações entre a família e a escola por considerarem que isto repercute favoravelmente na criança, na professora e na própria família. Segundo seus depoimentos, a escola tem propiciado essa aproximação através de reuniões que acontecem quatro vezes ao ano, e a família tem correspondido, à exceção de uma mãe cujo filho apresenta bom desempenho, que nunca foi à escola por falta de tempo. Contudo, essa mãe obtém informações através do próprio filho ou dos conhecidos que têm filhos estudando na mesma escola, o que Bronfenbrenner (1996) denomina vínculo intermediário entre os microssistemas.

Além das reuniões, as mães dos alunos de baixo rendimento também são convidadas pela professora a um encontro para tratar de assunto relacionado ao desempenho da criança, mas somente uma delas mencionou ter procurado a escola espontaneamente para informações sobre o filho. Vemos, assim, que a quase totalidade das mães conhece a professora dos filhos e mantém contato com a escola. Não sabemos, entretanto, como ocorrem esses contatos, a forma como as dificuldades são abordadas e o direcionamento sugerido para cada caso. A escola também não oferece às famílias nenhuma palestra ou curso sobre temática relacionada à educação, ficando mais no aspecto informativo a respeito do rendimento da criança sem uma discussão mais aprofundada, segundo relatos das mães.

As descrições feitas até aqui dizem respeito a hábitos, concepções, e expectativas das famílias. Embora tanto os alunos que apresentam bom desempenho, quanto aqueles que não o apresentam sejam considerados integrantes de uma mesma classe social, por conseguinte apresentem condições de vida semelhantes, na realidade não existe homogeneização de classe. Constatamos diferenças nas famílias dos dois grupos que podem influir de maneira favorável ou não na aprendizagem e que podem explicar o melhor ou pior desempenho dos alunos, conforme descrito anteriormente. Essas diferenças podem ou não estar relacionadas a variáveis que dizem respeito ao letramento, mas de qualquer modo não podem ser desconsideradas pela influência indireta que exercem.

Vejamos em seguida outros aspectos que podem estar relacionados a um ambiente facilitador ao letramento que dizem respeito às práticas educativas da família.

Perguntamos às mães como era a rotina diária das crianças, com o objetivo de verificarmos se havia regularidade na distribuição do tempo. O tempo diário das crianças é dividido entre as atividades da escola e outras que realiza em casa (brincadeiras ao redor da casa, ou assistir a programas de TV em geral durante o dia). Na rotina diária, as crianças que apresentam melhor desempenho dedicam maior tempo para as tarefas escolares, não obstante todas as mães, de ambos os grupos, terem mencionado que controlam, cobram e ajudam na realização das tarefas solicitadas pela escola. Algumas vezes as crianças recebem ajuda dos irmãos mais velhos ou do próprio pai, mas em geral são ajudadas pelas próprias mães nessas tarefas.

Metade do número de mães das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem mencionaram que nem sempre se sentem preparadas para ajudar os filhos nas tarefas escolares, o que reforça o que foi descrito na parte de caracterização dos sujeitos, no sentido de que o nível de escolaridade dessas mães é mais baixo em comparação ao das mães dos alunos bem sucedidos. Este fato é de grande relevância, pois conforme estudo de Barreto (1987), Bastos (1990) e Andrade (2005), a escolaridade materna acima de cinco anos se associa positivamente à melhor organização do ambiente físico e temporal, à maior variação na estimulação diária, à maior disponibilidade de materiais e jogos apropriados para

acriança e ao maior envolvimento emocional e verbal da mãe com a criança, conseqüentemente, à maior capacidade para colaborar nas tarefas escolares dos filhos. Vejamos o depoimento de uma dessas mães que se sente despreparada:

“Eu sempre ajudo, quando tenho dúvida eu falo com o meu menino que estuda na 6ª série , mas tem muita coisa que nem os alunos da 6ª série costumam saber, alguma coisa que eu sei eu ensino mas tem coisa que eu não sei, porque tem coisa que eu estudei que não é mais igual a hoje em dia, então eu falo com a minha filha para falar com a professora que eu não soube ensinar.”

Esse é um aspecto que a escola necessita considerar ou buscar alternativas, para trabalhá-lo, de modo a possibilitar que o dever de casa se torne uma tarefa mais eficiente ou reforçadora da aprendizagem, pois da forma como vem ocorrendo pode estar contribuindo para reforçar ainda mais a diferença entre as crianças. Percebemos que as aulas de reforço poderiam constituir-se num espaço para a realização dessas tarefas, visto que o aluno estaria sendo acompanhado por uma professora. Entretanto, diante do depoimento seguinte de uma das mães, isso não ocorre:

“Todos os dias cobro a tarefa de casa, só que nos dias de reforço ele já chega cansado, então nesses dias quase não dá para ele atender as tarefas do colégio, porque ele fica o dia inteiro fora ... ontem mesmo ele foi dormir não era seis horas, aí eu fui ver e tinha tarefa. Então eu falei para ele dizer à tia que amanhã ele faria o dever.”

As crianças com dificuldade de aprendizagem apresentam menos vantagem, dentre outras, em dois aspectos em comparação às bem sucedidas: dispõem de menor sistematização do tempo reservado para os estudos, e suas mães, conforme seus próprios depoimentos, nem sempre se sentem preparadas para ajudá-los.

Chamamos atenção para o hábito saudável das crianças de ambos os grupos dormirem cedo. Acreditamos que, por se tratar de uma região montanhosa, de clima frio, bem como de uma cidade com poucas atrações noturnas, esse hábito se torna comum pelas características locais, aliado ao controle da própria família.

Perguntando às entrevistadas se incentivam os filhos a ler e escrever, unanimemente responderam que sim, entretanto percebemos diferença no conteúdo das respostas: enquanto as mães das crianças com baixo desempenho limitam-se a incentivar a leitura ou o contato da criança com o material da própria escola, as mães das crianças bem sucedidas lhes oferecem maior diversidade de material impresso, quer relacionado a temas religiosos ou a livros com desenhos para pintura, bem como incentivando-as a buscar, na biblioteca do colégio, livros para leitura. Segundo depoimento das mães dos alunos de baixo rendimento, os filhos preferem brincar de escolinha com os irmãos, mas o fato da criança não saber ler constitui obstáculo ao seu contato com o material escrito. As mães parecem desconhecer que o manuseio de material impresso pode facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo a literatura especializada (FERREIRO, 1991, p. 19).

As famílias de ambos os grupos de crianças mencionaram incentivar os filhos a ler e escrever, conversando com elas a respeito da importância do estudo para uma melhor condição de vida futura. As respostas das famílias são coerentes com a expectativa que têm a respeito dos filhos, isto é, esperam melhores condições de vida do que têm ou ascensão social decorrente do diploma. Apenas uma mãe mencionou que o filho é auto-motivado, e esse interesse se relaciona à observação da irmã mais velha, que apresenta bom desempenho escolar e lhe serve como modelo.

As mães em sua quase totalidade mencionaram que conversam sempre com as crianças sobre a escola. O conteúdo dessas conversas gira em torno da relação do filho (a) com os professores e colegas, sobre o comportamento da criança na escola sobre o conteúdo ensinado, bem como sobre a realização das tarefas pelos filhos. Também foi relatado que muitas vezes as próprias crianças tomam a iniciativa dessas informações, mas observamos, através das falas das mães, que são as crianças bem sucedidas as que mais relatam sobre a escola, isso talvez porque as crianças de baixo desempenho não se sintam confortáveis na escola, e por isso evitem falar espontaneamente sobre a mesma. De qualquer forma esse é um aspecto que mereceria ser investigado.

Todas as mães acompanham o desempenho dos filhos através do boletim escolar. O procedimento da escola conduz a isso, uma vez que exige a assinatura dos pais. Entretanto, apenas duas entrevistadas (uma em cada grupo de crianças),

mencionaram o acompanhamento do pai, transmitindo que à mãe cabe de fato acompanhar a vida escolar da criança.

Quando os filhos tiram notas baixas, principalmente no grupo das crianças de baixo desempenho, a reação das mães é diversificada: algumas brigam com os filhos, outras nada falam e outras parecem ter uma atitude mais adequada, conversando com a criança e mostrando-lhes a importância de estudar. Entretanto, não observamos providências no sentido de recuperação da criança, possivelmente em decorrência do baixo nível de escolaridade das mães.

Evidenciamos também diferença relacionada à aplicação dos conhecimentos obtidos na escola: o grupo das crianças bem sucedidas, por terem melhor domínio da escrita e leitura, apanham livros para ler, lêem o que está escrito nas embalagens dos produtos, participam de leituras na Igreja, ajudam a efetuar contas nas compras que fazem e um deles utiliza também o computador. As crianças de baixo rendimento, limitadas pela falta de domínio em habilidades de leitura e escrita, fazem mais uso da linguagem oral, transmitindo recados da mãe ou efetuando operações rudimentares nas compras que fazem. Vemos, assim, que é um círculo vicioso: o melhor domínio da leitura e da escrita possibilita o avanço do conhecimento e o envolvimento da criança no contexto social, ou seja, nas suas práticas de letramento. Por outro lado, as crianças que não têm tal domínio recebem menor estimulação do ambiente, tornando cada vez maior a distância entre aquelas que têm o domínio da escrita e da leitura e as que não têm.

A forma predominante de relação das crianças com os pais, vai ao encontro do que Bronfenbrenner classifica como díade observacional, isto é, as crianças brincam perto dos pais, os observam e são observadas pelos mesmos sem contudo estarem realizando a mesma tarefa ou tarefa em conjunto. Entretanto, essa situação de díade de observação pode ser considerada salutar segundo reconhece o próprio Bronfenbenner, visto que possibilita aprendizagem através da observação, bem como o sentimento de segurança ou proteção por não estar só. Outras vezes a observação é acompanhada de uma explicação ou avaliação, possibilitando um compartilhar mais real e mais enriquecedor.

Não é muito comum o hábito dos pais contarem histórias para os filhos. Quando isso ocorre, em geral é feito pelo pai. Observamos que no grupo das crianças com baixo rendimento são contadas mais histórias através da leitura de

livros, isso possivelmente porque essas crianças apresentam menor domínio de leitura em comparação às bem sucedidas na escola. Entretanto, em nenhum dos grupos de mães foi mencionado que os pais fazem perguntas aos filhos a respeito das histórias contadas, parecendo que a criança tem participação apenas como ouvinte. Esse tipo de experiência poderia ser mais enriquecedora para as crianças, se ocorresse com maior frequência e com a participação ativa das crianças, quer através de perguntas sobre o enredo das histórias, quer através de escrita e desenho relacionados às histórias ouvidas ou, ainda, através de outras formas de estimulação.

As crianças bem sucedidas parecem gostar mais de contar histórias e as de desempenho escolar mais baixo de ouvi-las, isso possivelmente em decorrência de menor domínio da leitura. Segundo depoimentos maternos, os pais dão atenção às histórias contadas pelas crianças, principalmente em decorrência da cobrança da criança por atenção.

A leitura e a escrita fazem parte do cotidiano da maioria das famílias em circunstâncias diversificadas: em trocas de informações utilizando-se de bilhetes, na elaboração de listas de compras ou de orçamento doméstico, através de recados transmitidos por telefone e escritos para algum membro da família ausente ou em outras situações.

Além desses contatos com material escrito, proporcionado às crianças pelas famílias, nos encontros de catequese propiciados pela Igreja Católica, os ensinamentos da religião são sintetizados num livrinho utilizado pela criança. Em geral quase todas as crianças, tanto as bem sucedidas na escola, quanto aquelas que não o são, participam desses encontros promovidos pela Igreja, uma vez que todas são católicas e possuem o livro do catecismo. Entretanto, nas aulas de religião não é cobrada da criança a prática da leitura e da escrita, a professora (catequista) transmite os ensinamentos e os discute oralmente. A Igreja possibilita também outras experiências relacionadas à prática de letramento, quais sejam: celebrações de missa, ocasião em que são feitas leituras e cantos muitas vezes com a participação das crianças; círculo bíblico, que consiste em reuniões com grupos de famílias sob a liderança de um coordenador da própria comunidade, onde se faz leituras da bíblia, e reflexão de temas sociais; e outras comemorações, de acordo com o calendário litúrgico.

Há precariedade de eventos culturais. Os eventos que acontecem são predominantemente iniciativas da igreja católica. Os eventos esportivos oferecidos pelos clubes de futebol foram mencionados como segunda opção de lazer, e em seguida os eventos oportunizados pela escola. Não se observou, entretanto, da parte da escola, nenhuma programação sistemática de teatro, filmes, danças, palestras, clubes de leituras ou de outros gêneros. A escola parece oferecer pouca contribuição ao desenvolvimento cultural da comunidade e dos alunos, fechando-se através de seus muros.

As práticas educativas das famílias, independentemente do desempenho dos filhos, não são muito diferenciadas. Entretanto, sintetizando o exposto anteriormente, há algumas situações mais favoráveis aos alunos que apresentam bom rendimento: suas famílias têm maior controle na execução das tarefas escolares estabelecendo horários para o cumprimento das tarefas; apresentam melhores condições de ajudá-los em suas dificuldades, uma vez que as mães demonstram maior nível de escolaridade; o fato de já dominarem a leitura e a escrita possibilita receberem maior estimulação do ambiente em que vivem, praticar mais o domínio das habilidades de leitura e escrita, ou servir-se dos livros de forma mais independente da família; além disso, outras experiências relacionadas ao letramento.

Vejamos, em seguida, aspectos relacionados às condições materiais oferecidas pela família que possam estar relacionadas às práticas de letramento, favorecendo-as ou não.

Observamos que todas as crianças têm um padrão de residência similar, à exceção de uma que possui melhores condições e outra condições piores.

Todas as mães responderam que os filhos possuem o material escolar necessário solicitado pela escola e algumas mencionaram utilizar o dinheiro programa “bolsa família” para a compra desses materiais.

A maioria das crianças de ambos os grupos possuem livros de história infantil, bem como livros para desenhar ou para pintar. Entretanto as crianças de melhor desempenho recebem os livros da própria família, enquanto as de baixo rendimento recebem incentivo de fora, isto é, os livros lhes são presenteados por parentes ou amigos. Esse fato, de acordo com a teoria bioecológica do desenvolvimento, é

conceituado como vínculo apoiador, mas o importante é a oportunidade de contato da criança com o material impresso, e sob esse aspecto, não parece haver diferença entre os grupos.

É através da escola a maior experiência da criança com o material escrito. As famílias dispõem de livros de natureza religiosa (bíblia, catecismo, cadernos do ciclo bíblico) ou têm em casa produtos que fazem uso da escrita, tais como calendário e embalagens de remédios ou de outros produtos industrializados. Nenhuma família faz assinatura de jornal ou de revista, entretanto, ocasionalmente os compra ou ganha, de modo que as crianças têm acesso esporádico a esses meios de comunicação.

O contato das crianças com esses materiais impressos, têm acontecido espontaneamente, de forma direta ou com a participação dos irmãos mais velhos ou dos pais. Vemos, assim, que embora o ambiente não possa ser considerado altamente estimulador, visto que não faz uso sistemático desses recursos facilitadores do letramento (jornais, revistas, computador, enciclopédias, dicionários, freqüência a peças teatrais e a filmes), não podemos dizer que essas crianças estejam totalmente excluídas de estimulações do ambiente que propiciem familiaridade com a escrita ou estímulo à mesma. Possivelmente os recursos mencionados não são disponíveis às crianças devido às condições econômicas das famílias, ou talvez em decorrência do ambiente em que vivem, isto é, em cidades de pequeno porte a escrita está menos presente ou é menos requisitada. Nesse referido município não há livrarias e há apenas uma banca de revistas. O ambiente circunvizinho não utiliza ou utiliza pouco o código escrito, tal como nome de ruas ou outras placas indicativas, e não possui outdoors ou outra forma escrita de propaganda. Não se percebeu diferença entre os grupos, relacionada à natureza do material escrito disponível em casa.

Perguntando às mães se os filhos dispunham de um lugar em casa para realizar as tarefas escolares, a maioria respondeu que essas tarefas são feitas na cozinha ou na copa. Possivelmente isso ocorre porque são nesses locais da casa que a mãe se encontra mais presente, executando as tarefas domésticas, conseqüentemente, podem ajudar ou observar a criança. Além disso, observamos que em outros locais da casa não há mesa disponível para as tarefas escolares. Uma entrevistada mencionou que a criança estuda na cama de seu próprio quarto, e

outra no tapete da sala. Vemos, assim, a inexistência de um local apropriado ou reservado para o estudo da criança, bem como para guardar seu material escolar, recursos esses que contribuem para o incentivo aos estudos.

Assim como não têm um local dentro de casa exclusivo para os estudos, também não o possuem para brincar. A maioria das brincadeiras ocorre fora de casa, no quintal, ou nas redondezas da casa, o que é facilitado por residirem em cidade do interior com características rurais. Sob este aspecto, essas crianças são privilegiadas, no sentido de um contato maior com a natureza e por terem oportunidade de desenvolver brincadeiras que exigem espaço, como jogar bola, andar de bicicleta e outras.

Perguntamos se as crianças tinham acesso a materiais lúdicos e ambos os grupos responderam que sim. A maioria possui carrinhos plásticos, bonecas, bola, boleba, bicicleta e brinquedos que elas mesmas inventam. Notamos, contudo, que há diferenciação desses brinquedos tanto em relação ao tipo, quanto à variedade: enquanto no grupo bem sucedido há a presença de brinquedos mais caros, como carrinho eletrônico e vídeo-game, esses inexistem no outro grupo, o que vai ao encontro de nossas observações anteriores no sentido de uma ligeira vantagem econômica das famílias cujos filhos estão sendo bem sucedidos.

Consideramos, no entanto, não ser esse um fator relevante para o melhor desenvolvimento das crianças. Outros brinquedos, freqüentes tanto no grupo das crianças com bom rendimento quanto no daquelas de baixo rendimento, também são estimuladores do desenvolvimento cognitivo, principalmente quando construídos pela própria criança. Segundo Piaget (1999), quando a criança brinca assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade; sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.

Ainda relacionado ao aspecto das condições materiais das famílias, verificamos que não há considerável diferença entre os dois grupos a respeito de utensílios eletrônicos, uma vez que a totalidade das famílias possui televisão e rádio, e a maioria possui também aparelho de DVD, telefone fixo ou celular e vídeo-game. Apenas uma família, do grupo dos alunos bem sucedidos, possui computador. As crianças têm livre acesso a todos aparelhos eletrônicos existentes em suas casas. Ressaltamos a presença da televisão em todas as residências, o que demonstra a

influência poderosa desse meio de comunicação, não apenas nas grandes cidades, mas também em cidades de pequeno porte ou no meio rural.

No que se refere às condições materiais disponíveis pela família, as quais podem favorecer ou não a situação de letramento, concluímos que não há diferenças significativas entre os dois grupos. Em ambos os grupos as crianças dispõem do material básico necessário às suas aprendizagens e, se por um lado os ambientes em que vivem não são tão estimuladores do ponto de vista cultural, por outro lado as crianças podem desfrutar de uma infância de melhor qualidade, dispendo de quintais em suas próprias casas e, conseqüentemente, terem maior contato com a natureza, que contribui para uma vida mais saudável, e oferece oportunidades para o desenvolvimento de brincadeiras criativas. Entretanto, se o espaço fora de casa parece ser um aspecto positivo na vida dessas crianças, por outro lado falta-lhes, no interior da própria casa um lugar reservado e adequado aos seus estudos.

Pelos dados observados, constatamos que a participação direta das crianças ocorre em três microssistemas básicos: a família, a escola e a igreja. De acordo com nossas observações, dentre as categorias de variáveis observadas relacionadas ao letramento (hábitos, concepções, valores e expectativas da família; práticas educativas da família; condições materiais oferecidas pela família relacionadas ao estudo), as diferenças mais significativas se relacionaram aos hábitos, valores e expectativas da família, bem como às práticas educativas. As condições materiais, embora possam contribuir para facilitar a aprendizagem, nesses grupos estudados, não se evidenciaram como aspecto diferenciador.

9- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo procuramos verificar se o desempenho escolar de crianças que apresentam resultados satisfatórios ou não satisfatórios de aprendizagem estaria relacionado a condições existentes no ambiente familiar, propícias ou não ao letramento. O interesse em desenvolver esse estudo decorreu principalmente do fato dessas crianças apresentarem condições de vida semelhantes, correspondentes à classe social de baixo nível socioeconômico, e freqüentarem a mesma escola, bem como terem a mesma professora e os mesmos colegas. Questionamos então o que poderia estar contribuindo para as diferenças de aprendizagem dessas crianças.

Em primeiro lugar, esse estudo reafirma a concepção de que não existe uma classe social totalmente homogênea. Mesmo dentro de uma mesma classe existem sujeitos mais privilegiados do que outros, privilégios esses não necessariamente relacionados ao aspecto econômico, o que confirma nossa primeira hipótese, de que grupos considerados do mesmo nível socioeconômico possuem características próprias relacionadas a práticas de letramento que os diferencia e que podem interferir no desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita. Os dados também confirmam nossa segunda hipótese de que as crianças mais bem sucedidas no processo de alfabetização são aquelas que possuem um ambiente de letramento mais favorável na família. Esse estudo possibilitou conhecer, conforme descrito na parte anterior deste relatório, os aspectos significativos que estão contribuindo para o melhor ou pior desempenho dessas crianças.

Essa constatação é importante porque sempre se responsabiliza o aspecto econômico da família pelos fracassos relacionados a aprendizagem dos alunos, e sem pretender diminuir a sua importância, constatamos que a diferença maior, nos casos observados, situa-se no plano comportamental da família como reflexo dos valores, da cultura e do nível educacional.

As mães das crianças bem sucedidas apresentam, em alguns aspectos, atitudes mais favoráveis relacionadas à prática de letramento, talvez em consequência de seu nível de escolaridade, um pouco, mais alto em comparação ao nível de escolaridade das mães das crianças que vêm fracassando. Embora as

diferenças de escolaridade não sejam muito grandes, isso pode contribuir para que suas atitudes e práticas educativas sejam mais adequadas, conforme descrevemos.

Dentre os fatores analisados que nos pareceram mais favoráveis ao grupo de alunos que apresentam bom desempenho, destacamos ainda a expectativa mais alta da família a respeito do futuro da criança; maior controle do tempo dedicado às tarefas escolares; liderança mais democrática das mães. Além disso, os alunos de melhor desempenho podem ter suas aprendizagens facilitadas pela presença de irmãos mais velhos, em geral bem sucedidos na escola.

Ao estudarmos as condições de letramento na família, observamos também as seguintes características, ou variáveis, que, embora não relacionadas diretamente a práticas de letramento, possam estar interferindo de uma forma negativa na aprendizagem das crianças que apresentam maior dificuldade de aprendizagem: gravidez não saudável da mãe, nascimento prematuro da criança; maior rotatividade das famílias, ou a sua não fixação num determinado lugar por muito tempo. Essas constatações vão ao encontro da teoria de Bronfenbrenner, no sentido de que o comportamento humano resulta das interações entre características do indivíduo e os vários contextos sociais em que vive, seja este mais próximo ou mais distante; reforça também a necessidade de acompanhamento pré-natal das mães.

Percebemos, ainda, que a contribuição da escola para a recuperação dos alunos com dificuldade de aprendizagem tem sido pouco eficaz, uma vez que não tem adotado uma postura preventiva, mas procurado ajudar após a ocorrência do fracasso, e aparentemente, de uma forma desarticulada da família e dos docentes encarregados do processo de recuperação.

Considerando que essas famílias não têm nível de escolaridade suficiente para ajudarem nas tarefas escolares solicitadas pela escola, a responsabilidade educativa da escola se torna maior, competindo à mesma buscar alternativas mais adequadas ao trato com os alunos. Por outro lado, para isso é imprescindível que a escola reconheça que seus alunos pertencem a uma classe social que embora pareça homogênea, apresenta em seu interior especificidades que podem contribuir para diferenças de aprendizagem. Esperamos que esse estudo possa auxiliar os professores a entender melhor essas diferenças e conseqüentemente, a buscar

alternativas para a realização de um trabalho eficaz à aprendizagem da linguagem escrita desses alunos.

Através dessa pesquisa, constatamos a necessidade de outros estudos relacionados a fatos observados durante o processo de investigação, tais como: por que numa mesma família há crianças que se interessam pelos estudos e outras não, em outras palavras, como as famílias têm lidado com essas diferenças? Ao levantarmos tal questionamento, não desconhecemos a influência das características individuais na aprendizagem, entretanto questionamos se há aspectos relacionados ao próprio contexto familiar que possam contribuir para acentuar essas diferenças. Poder-se-ia também verificar como se sente em relação à escola, a criança que está fracassando, ou ainda, como ocorrem as práticas de letramento nas famílias do meio rural propriamente dito e o contexto escolar das crianças desse meio, que vivenciam uma experiência de classes multisseriadas.

As análises e reflexões feitas no decorrer deste estudo nos levam a concluir que, em grande parte, as dificuldades de aprendizagem dos alunos no processo de aquisição da linguagem escrita se devem fundamentalmente a um conjunto de condições peculiares detectadas nesse grupo, sendo essas decorrentes das interações dos diversos sistemas sociais. Alargaria nossa contribuição, se as variáveis detectadas como de maior interferência no processo de aprendizagem fossem analisadas em outros contextos.

Finalizando, ressaltamos que nossas observações permitem não só o entendimento de que os ambientes familiares das crianças com dificuldades de aprendizagem se mostraram mais frágeis em práticas relacionadas ao letramento, como também permitiram identificar fatores que indiretamente possam estar interferindo na aprendizagem dessas crianças. Além disso, a maneira como o processo de recuperação das crianças vem sendo trabalhado merece ser reavaliado, de modo a possibilitar a recuperação imediata ou no decorrer do ano letivo, e não após a constatação do fracasso ou reprovação da criança. Na prática, isso implica também criar situações nas quais essas crianças se sintam mais aceitas pela escola, e aumentem sua autoconfiança para vencerem as dificuldades. A viabilização de tudo isso só será satisfatória se houver maior interação entre os microssistemas da escola e da família. Acreditamos que por este caminho será mais fácil vencer o

problema que por muitos anos permeia a Educação brasileira, relacionado ao domínio da leitura e da escrita.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Susane Anjos. Relações familiares: Cognição e desenvolvimento Infantil. Revista saúde Pública. Bahia. 2005, p. 39.

ANDRÉ, Marli Afonso de. Etnografia da Prática Escolar. Campinas: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Carlos Henrique. Para superar o fracasso escolar. Jornal de Brasília. Edição 03 de outubro de 2005.

ARAÚJO, M.S. Alfabetização tem Conteúdos? In: GARCIA, R.L. (org). A Formação da Professora Alfabetizadora: reflexão a partir da prática. São Paulo, Cortez, 1994.

_____. Ambiente Alfabetizador: uma leitura a partir das crianças das classes populares. Projeto Integrado, UFF, 2000.

AZEVEDO, Fernando de. A Educação entre Dois Mundos: problemas e orientação. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

BAETA, Anna Maria B. et alii. O Fracasso Escolar: o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). In: Em Aberto. Brasília, 1(6): 1-6, maio, 1982.

BARRETO, Elba S. de S. & ALVES, M. Leila. Buscando a Superação do Fracasso Escolar na Rede Estadual Paulista. In: Em Aberto. Brasília, 1(33): 11-16, jan./mar. 1987.

BASTOS, Almeida Filho, N. Variáveis Econômicas e Sociais: ambiente familiar e saúde mental infantil em uma área urbana de Salvador (Bahia), Brasil. Acta Psiquiat Psicol Amér Lat. 1990.

BEE, Helena. A Criança em Desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BERNSTEIN, I. Família e Doença Mental. São Paulo: Escuta, 1988.

BOGDAN, C. Roberto e BIKLEN. Investigação Qualitativa em Educação. Trad. Maria João Álvares. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRONFENBRENNER, U. A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados. Trad. Maria Adriana Veronese Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of Developmental Processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998.

CARVALHO, Mauro G. Os Bons e os Maus: Interação verbal e rendimento escolar. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FaE/UFMG. 1993.

COLLARES, Carmem. Influência da Merenda Escolar no Rendimento em Alfabetização: um estudo experimental. Tese de doutorado. São Paulo: EPGCS/FESP, 1982.

CONY, Heitor. Último Lugar. Folha de São Paulo. São Paulo. 11 de dezembro de 2001.

DE ANTONI, C. Vulnerabilidade Familiar na Vida de Adolescentes Maltratados. Dissertação de mestrado - FP/UFRGS. Porto Alegre, 2000.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. Reflexões Sobre a Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____ Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____ Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GARCIA, Jesus Nicácio. Manual de Dificuldades de Aprendizagem: Linguagem, leitura, escrita e matemática. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Chico Bento na Escola: Um confronto entre o processo de produção de “maus” e “bons” alunos e suas representações. Dissertação de Mestrado - FaE/UFMG. Belo Horizonte, 1995.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Alfabetização: a criança e a Linguagem escrita. São Paulo: Autores Associados, 2003.

GONZALÉZ, Cabanach. Características afectivomotivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. España: Editorial Síntesis. 1998.

GRAFF, H. J. The literacy myth: literacy and social structure in the 19th century. Nova York: Academic Press, 1979. 125 p.

GRIFFO, Clenice. Dificuldades de Aprendizagem da Alfabetização: perspectiva do aprendiz. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1996.

HADJI, C. Avaliação Desmistificada. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais. Rio de Janeiro: Departamento de População e Indicadores Sociais, 2001.

KATO, MA. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. 4 ed. São Paulo: Editora Ática; 1993.

KLEIMAN, A. B. Os Significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras. 1995.

LAHIRE, Bernard. Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável. trad. Ramom Américo Vasques. São Paulo: Ática, 1997.

LUCKESI, C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MATURANO, E.M. A Criança o Insucesso Escolar Precoce e a Família: condições de residência e vulnerabilidade. In: Maturano, Loureiro e Zuardi (org). Estudos em

Saúde Mental Riberão Preto: Comissão de Pós-graduação em Saúde mental, FMRP/USP. 1997.

MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1 ° grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1982.

MENDES, Jackeline Rodrigues. Práticas de Numeramento e Letramento: letramento do Kaiabi no contexto de formação de professores – índios no Parque indígena do Xingu. Tese de Doutorado. Unicamp, 2001.

MONTEIRO, Maria L. Práticas de Alfabetização e Suas Relações com o Rendimento Escolar dos Alunos. Dissertação de Mestrado. FCL/UNESP, São Paulo, 2000.

PAPALIA, Diana E; OLDS, Sally W; FELDMAN, Ruth D. Desenvolvimento Humano; trad. Daniel Bueno. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PATTO, Maria Helena S. (org.). Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: Queros, 1981.

PERRENOUD, Phillipe. Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Arte Medica, 1999.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo, e sonho, imagem e representação. trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

POWELL, Arthur; Lopez, José. A escrita Como Veículo de Aprendizagem da Matemática: Estudo de caso. Boletim Gepem, Rio de Janeiro, Nº 33, p. 9-41, 1995.

ROJO, Roxane. (Org.) Alfabetização e letramento. Campinas – São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

SARTORI, Rodrigo F. Projeto Esporte Escolar e Impacto no Desenvolvimento de seus Participantes. Dissertação de mestrado. PGEF/UFSC.Santa Catarina, 2003.

SILVA, M. Cristina da. Fracasso escolar: a Subjetividade em Questão. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1996.

SILVA, M. Élson. Um estudo Etnográfico de uma Alfabetizadora e sua Relação com o Letramento. Dissertação de Mestrado. FE/ UNB, 2000.

SIMONETTI, Amália. O Desafio de Alfabetizar e Letrar. Fortaleza: Edições livro Técnico, 2005.

SOARES, Magda. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125 p.

_____. As muitas Facetas da Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2003.

STREET. B.V. Literacy in theory and practice. Cambridge: University Cambridge, 1984. 209 p.

TFOUNI. Leda Verdiani. Alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 1995. 115 p.

_____. Adultos não alfabetizados: o avesso do Averso. São Paulo: Cortez, 1988. 109 p.

_____. A Escrita Remédio Ou Veneno? In: AZEVEDO, Maria Amélia (org). Alfabetização Hoje. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

XAVIER, Antonio C.S. O Hipertexto na Sociedade da Informação: a constituição do modo de enunciação digital. Tese de doutorado. UNICAMP. São Paulo, 2002.

APÊNDICE - A

Nome do aluno(a): _____ Sexo: ()M F()

Formulário: Caracterização da família segundo depoimento da mãe ou responsável

1) Entrevistada:

() mãe () Outra responsável pela criança. Especifique: _____

(Dados referentes aos pais ou responsáveis)

2) Estado civil dos pais da criança

() união estável, criança fruto da união atual.

() união estável, criança fruto de união anterior

() separado ou divorciado () viúvo (a) () mãe solteira

3) A criança vive com o pai e a mãe?

() Sim () Não. Neste caso, com qual deles ela reside? _____

4) Nível de escolaridade dos pais e/ou da cuidadora:

Mãe Pai Cuidadora

() () () analfabeto

() () () ensino fundamental incompleto (1ª a 4ª série)

() () () ensino fundamental completo (1ª a 4ª série)

() () () ensino fundamental incompleto (5ª a 8ª série)

() () () ensino fundamental completo (5ª a 8ª série)

() () () ensino médio incompleto

() () () ensino médio completo

() () () superior incompleto

() () () superior completo

() () () Outro (s): _____

5) A família sempre residiu neste lugar?

() sim () não. Neste caso, em quantos lugares já moraram? _____ Já residiram em alguma cidade maior do que esta? () não () sim

Há quanto tempo residem neste local? _____

(dados relacionados especificamente à mãe ou responsável)

6) Profissão e/ou ocupação da mãe ou responsável? _____

7) Exerce atividade remunerada fora do lar?

() Não () Sim. Neste caso, qual? _____

Como classifica o seu regime de trabalho: () assalariada () diarista

() sistema de parceria () proprietária

Especifique o número de horas desta atividade:

Diurna _____ Noturna, se for o caso _____

Especifique a distribuição semanal da atividade profissional :

() ocorre diariamente

() ocorre em alguns dias da semana. Quantas vezes? _____

8) Exerce atividade assistencial ou não remunerada fora do lar?

() Não () Sim. Neste caso, qual? _____

Especifique o número de horas da atividade:

Diurna _____ ; Noturna, se for o caso _____

Especifique a distribuição semanal desta atividade :

() ocorre diariamente

() ocorre em alguns dias da semana. Quantas vezes? _____

(dados relacionados especificamente ao pai ou responsável)

9) Profissão e/ou ocupação do pai ou responsável? _____

10) O pai ou responsável exerce no momento atividade remunerada fora do lar?

() Não () Sim. Neste caso, qual? _____

Como classifica o regime de trabalho:

() assalariado () diarista () sistema de parceria () proprietário

Especifique o número de horas da atividade:

Diurna _____ ; Noturna se for o caso _____

Especifique a distribuição semanal desta atividade:

() ocorre diariamente

() ocorre em alguns dias da semana. Quantas vezes? _____

(Constelação familiar)

11) Irmãos da criança:

idade	Sexo	Série/nível	Reside com a família	
			Sim	não

12) Outros residentes com a criança (exceto pais e irmãos)

Grau de parentesco	Idade	Nível de escolaridade	Ocupação

APÊNDICE – B

Roteiro de entrevista com a mãe ou responsável

Caracterização da família

- 1) Como foi o período de gravidez da criança, em outras palavras, a mãe teve algum problema de doença, falta de alimentação, consumo de cigarro, de bebida alcoólica ou outros?
- 2) O parto da criança foi normal, isto é, houve algum problema durante o parto?
- 3) A criança foi amamentada durante os primeiros anos de vida? Houve alguma dificuldade nesse período? Caso tenha ocorrido alguma interferência, houve como substituir essa alimentação? A criança recebeu uma alimentação complementar à do leite materno, nesse período?
- 4) Como é a alimentação da criança hoje – ela faz todas as refeições? Quais alimentos ela come com maior frequência?
- 5) Seu filho tem algum problema de saúde que possa interferir na sua aprendizagem?
- 6) A criança freqüentou a pré-escola?
- 7) Qual a idade da criança, quando ingressou na primeira série do ensino fundamental?
- 8) Há quanto tempo a criança freqüenta a escola atual?

(Hábitos, concepções, valores e expectativas da família)

9) Como é a rotina de vida da família, isto é, o que costuma fazer :

- Durante a semana
- Nos finais de semana.

10) A família tem por hábito estar reunida em algum momento do dia ou da semana? Caso isto ocorra, em que momentos?

- 11) A criança tem participação ativa nesses momentos? Se a resposta for positiva, de que maneira?
 - 12) O que a família espera para o futuro da criança?
 - 13) A criança já repetiu o ano? Caso isto tenha ocorrido: A que você atribui o fato? Como a família reagiu com a criança? Como a criança reagiu à reprovação? Foi tomada alguma providência em conjunto entre a Escola e a família, no sentido de adotar procedimentos que pudessem facilitar a aprendizagem do aluno?
 - 14) Como a criança está se desenvolvendo na Escola?
 - 15) A criança tem facilidade para aprender a ler e escrever? Justifique.
 - 16) Na sua concepção, o que uma pessoa (seja criança ou adulta), precisa saber fazer para ser considerada alfabetizada?
 - 17) Você considera a criança alfabetizada? Justifique.
 - 18) O que você espera da escola? A Escola tem correspondido às expectativas da família?
 - 19) Vocês conhecem a professora da criança? Caso afirmativo, em que situação(ões) se encontraram?
 - 20) Você considera importante o pai, a mãe, ou outro responsável, estar em contato com a Escola para acompanhar o progresso da criança? Por quê?
 - 21) Em sua opinião a escola tem oferecido oportunidade de aproximação com a família? (Através de reuniões, comemorações, visitas à família pela escola, atendimento à família quando solicitada, outros).
 - 22) Caso a Escola ofereça oportunidade de aproximação com a família, vocês têm atendido a esses convites? A que tipo de convite, se a resposta for afirmativa?
- (Práticas educativas da família)**
- 23) De que maneira vocês têm participado da alfabetização da criança?
 - 24) Os pais ou responsáveis já visitaram a escola da criança? Se isto já ocorreu, com que frequência a escola é visitada?
 - 25) Como é a rotina diária da criança, em outras palavras, o que ela costuma fazer durante o dia desde que acorda até o horário de dormir?

- 26) É cobrada da criança a realização de tarefas escolares?
- 27) A criança tem alguém que o(a) ajuda na realização das tarefas escolares? Caso positivo, qual (ais) pessoa (s) o (a)ajudam? A ajuda acontece com freqüência ou de vez em quando?
- 28) A família incentiva a criança a ler e escrever? Caso o faça, em que situações?
- 29)Quais os incentivos que a família dá à criança para que ela estude?
- 30) Vocês conversam com a criança sobre a Escola? (Se a resposta for positiva) sobre o quê conversam?
- 31) Os pais ou responsáveis acompanham o boletim escolar da criança?
- 32) Como a família reage quando a criança tira nota baixa?
- 33) O conhecimento que a criança obtém na escola é aplicado em casa? Se positivo, de que maneira?
- 34)Vocês (pais) desenvolvem alguma atividade com a criança? Se afirmativo, quais?
- 35) Alguém da família conta histórias para a criança? (se a resposta for afirmativa)
- Como as histórias são contadas: lidas no livro ou contadas oralmente sem material escrito?
 - São feitas perguntas sobre as histórias contadas?
- 36) Alguém da família tem disponibilidade para ouvir as histórias que a criança tem para contar? (se a resposta for afirmativa) Quem é essa pessoa?
- 37) A família tem por costume usar a comunicação escrita entre si? (se a resposta for afirmativa) de que maneira? (bilhetes, cartas, listas de compras, controle de despesas, outros)
- 38) A criança participa na comunidade de encontros relacionados à formação religiosa? (se a resposta for afirmativa), esses encontros utiliza material escrito?
- 39) A criança participa regularmente na comunidade de alguma atividade promovida pela Igreja? (se a resposta for afirmativa), de quais atividades? (celebrações, teatro, comemorações, atividades assistenciais)

40) A família tem por hábito participar de outras atividades culturais e/ou esportivas da comunidade? (se a resposta for afirmativa), a criança tem participado juntamente com a família? Em quais atividades?

(Condições materiais oferecidas pela família relacionadas ao estudo)

41) A criança dispõe de todos os materiais escolares solicitados pela escola?

42) A criança tem em casa livros específicos para a infância?

43) A criança tem em casa contato com material escrito? Se a resposta for afirmativa:

- que tipo de material? (jornal, revistas, livros, cadernos de receitas, calendário com informação, outros)

- O contato é direto ou tem a participação de outra pessoa?

44) A criança dispõe de um lugar em casa para realizar as tarefas escolares? (se a resposta for afirmativa), em qual (quais) lugares?

45) A criança dispõe de um lugar em casa para brincar? (se a resposta for afirmativa), em qual (quais) lugares?

46) A criança tem acesso em casa a materiais lúdicos ou a brinquedos?

47) A criança se utiliza dos meios eletrônicos de que a família dispõe? (se a resposta for afirmativa), que meios são esses? (TV, Internet, Rádio, DVD, Vídeo Game, Outros)

(Considerações finais)

48) Em sua concepção existe algum aspecto na família que possa estar contribuindo favoravelmente ou desfavoravelmente no desempenho escolar da criança?

49) Além das perguntas formuladas, você gostaria de acrescentar alguma outra coisa relacionada à aprendizagem da criança, ou à sua relação com a escola?

