



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
TESE PARA DOUTORAMENTO

**FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA EM BUSCA DA
COMPETÊNCIA LEITORA DE CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA**

MARIA CILVIA QUEIROZ FARIAS

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins

Co-orientadora:

Prof^a. Dr^a. Fátima Sampaio Silva

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Linguagem e Educação da Criança

Eixo temático: Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita

FORTALEZA - CEARÁ

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA EM BUSCA DA
COMPETÊNCIA LEITORA DE CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA**

MARIA CILVIA QUEIROZ FARIAS

Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Ghislaine Delacours Soares Lins

Co-orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Fátima Sampaio Silva

Tese apresentada à banca para doutoramento, da
Linha de Pesquisa Desenvolvimento Linguagem e
Educação da Criança (LIDELEC), do Programa de
Pós-Graduação em Educação Brasileira, da
Universidade Federal do Ceará – UFC.

FORTALEZA - CEARÁ

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA EM BUSCA DA
COMPETÊNCIA LEITORA DE CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA**

MARIA CILVIA QUEIROZ FARIAS

Banca examinadora

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins

Vice- Presidente:

Prof.^a Dr.^a Fátima Sampaio Silva

Examinadores:

Prof.^a Dr.^a Delaine Cafiero Bicalho

Prof.^a Dr.^a Rita Vieira de Figueiredo

Prof.^a Dr.^a Grace Troccoli Vitorino

Tese defendida e aprovada em: 30/08/2010

FORTALEZA - CEARÁ

2010

DEDICATÓRIA

Para os amores de minha vida, meus filhos
Carla Patrícia e José, pelo amor, carinho e
sábia compreensão.

Para meus pais (in memoriam), pela
possibilidade de existência e pelas noites de
minha infância embaladas nos contos de
fadas.

AGRADECIMENTOS

Às orientadoras deste estudo: Prof^ª. Dr^ª. Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins, por suas valiosas contribuições teóricas, pela sabedoria, pelo respeito ao outro e incentivo para a obtenção deste título; e Prof^ª. Dr^ª. Fátima Sampaio Silva, pelas contribuições, não somente na etapa acadêmica concluída, mas em quase toda uma vida profissional e pessoal.

À professora Dr^ª. Lúcia Sampaio Castelo, por ter semeado a confiança no meu potencial, durante as orientações do Curso de Especialização, e despertado um sonho que hoje se torna realidade.

À Prof^ª. Dr^ª. Delaine Cafiero Bicalho, por suas indicações de leitura e inúmeras observações, sugerindo modificações.

À Prof^ª. Dr^ª. Rita Vieira de Figueiredo e Prof^ª. Dr^ª. Grace Troccoli Vitorino, por suas preciosas análises críticas e contribuições teóricas.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação, pelos ensinamentos e incentivos constantes.

À Universidade Federal do Ceará, por propiciar oportunidade de construção e de ampliação dos meus conhecimentos, em especial, ao Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC) que admitiu meu afastamento de sala de aula para realização deste estudo.

À Escola de Ensino Fundamental Isabel Ferreira, da prefeitura municipal de Fortaleza, pelo acolhimento irrefutável, durante toda a pesquisa.

Às companheiras e aos companheiros da Pesquisa Gestão da Aprendizagem na Diversidade, coordenada pela professora Rita Vieira de Figueiredo, por todos os conhecimentos construídos e reconstruídos em busca de uma educação de melhor qualidade para todos.

Às famílias deste estudo, que abriram as portas da privacidade familiar, não só permitindo a intromissão de uma pesquisadora, mas ainda participando dessa construção científica.

Às crianças deste estudo, em especial, e a todas aquelas que, um dia, cruzaram meu caminho e me fizeram perceber que deveria estar sempre buscando meios para ajudá-las tanto no seu desenvolvimento como pessoa quanto na apropriação de conhecimentos imprescindíveis à nossa cultura.

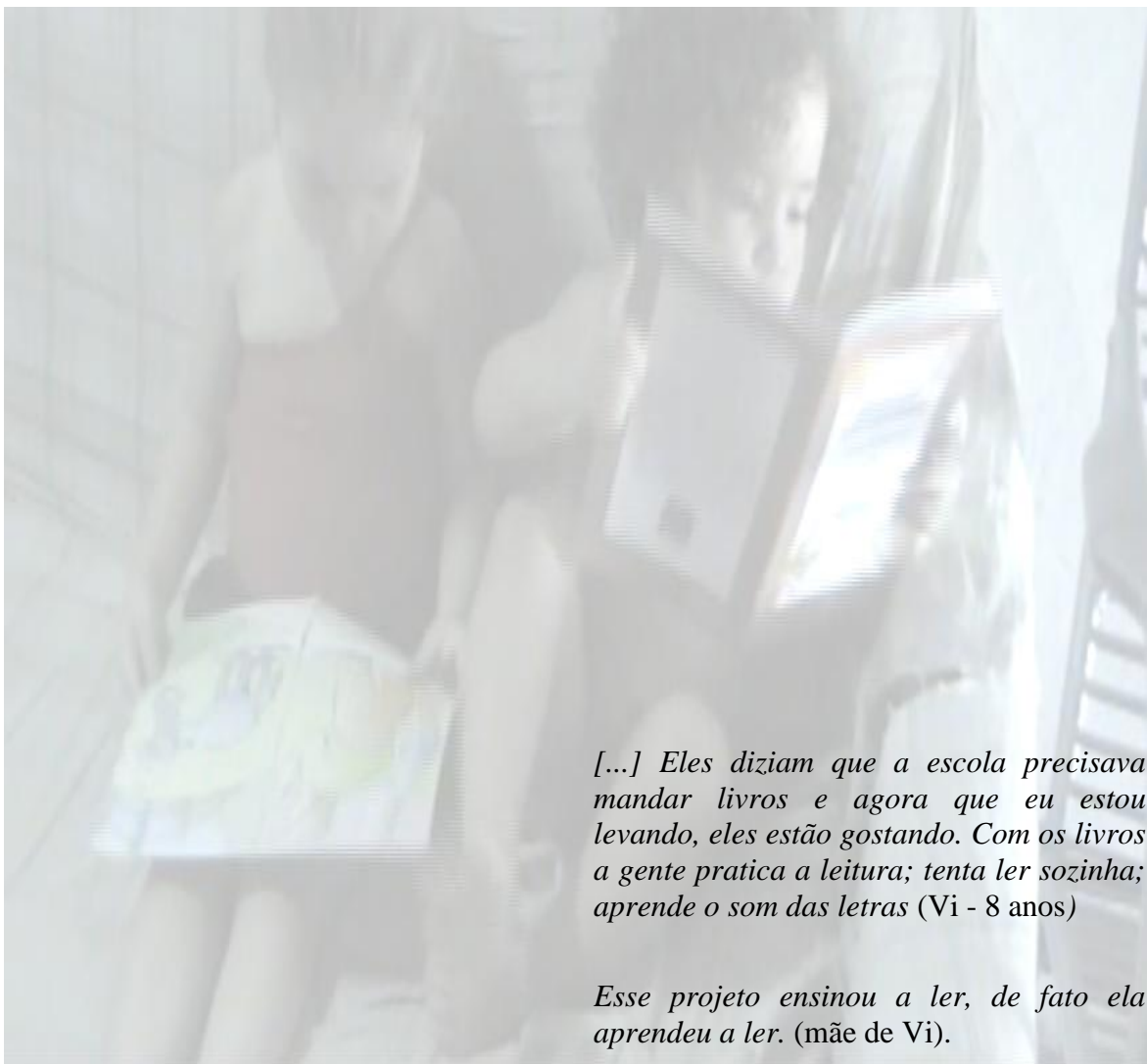
Às minhas companheiras de trabalhos do NDC, do PAIC e dos demais espaços de convivência, pelas figurinhas teóricas trocadas e pelas “conversas jogadas fora” que alimentaram nossas almas com sonhos e fantasias.

À Prof^ª. Ana Frota e Alesandra Queiroz, por suas observações, no momento de finalização da tese.

À Giselda Medeiros Albuquerque, titular da Cadeira nº. 28 da Academia Cearense de Letras, pelo exaustivo trabalho de revisão.

Enfim, como não posso nomear todos os que contribuíram para esta conquista, faço minhas as palavras do poeta Gibram: “Para entender o coração e a mente de uma pessoa, não olhe para o que ela já conseguiu, mas para o que ela aspira”.

Obrigada!



[...] Eles diziam que a escola precisava mandar livros e agora que eu estou levando, eles estão gostando. Com os livros a gente pratica a leitura; tenta ler sozinha; aprende o som das letras (Vi - 8 anos)

Esse projeto ensinou a ler, de fato ela aprendeu a ler. (mãe de Vi).

RESUMO

Este estudo analisou o impacto das estratégias de colaboração que as famílias de um bairro da periferia de Fortaleza e a escola situada nessa mesma localidade construíram, em parceria, para desenvolver a competência leitora de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Desenvolvido por meio de pesquisa-ação com dezoito crianças e suas famílias, possibilitou a intervenção com práticas compartilhadas no ambiente familiar. Nesta pesquisa, as crianças interagiram com impressos de diversos gêneros e portadores textuais (contos clássicos da literatura infantil, outros contos em prosa e verso sobre temas variados, revistas infantis, gibis etc.), cujas leituras foram mediadas por pessoas da família. Uma vez por semana, durante quatro meses, cada criança selecionava, em média, cinco exemplares para serem lidos no domicílio, tendo sido proposta, também, uma interação verbal sobre as leituras realizadas, orientadas por uma ficha de leitura. Os sujeitos que participaram da investigação fazem parte de uma comunidade, na qual o índice de analfabetismo é muito alto, e as práticas sociais de leitura identificadas em seus domicílios, além de reduzidas e pouco diversificadas, atendem, na maioria das vezes, a propósitos pragmáticos, não incentivando, portanto, a participação das crianças. Como técnicas de coleta de dados, utilizamos a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Os instrumentos foram: questionário sobre a situação socioeconômica e cultural das famílias, questionário com perguntas abertas e diário de campo. Para a coleta de dados sobre a competência leitora e escritora das crianças, realizamos individualmente uma sequência de atividades de leitura e de escrita e utilizamos dois instrumentos oficiais: a Prova do PAIC e a Provinha Brasil. A partir das análises dos dados, constatamos que a leitura mediada contribuiu para: a compreensão do princípio alfabético; a apropriação de aspectos linguísticos próprios da linguagem literária dos contos; a diferenciação entre aspectos da linguagem oral e escrita; a ampliação e construção de conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo); a compreensão textual (habilidade para identificar o assunto do texto, para identificar informações explícitas no texto e para fazer inferências) e a capacidade de ler criticamente. As contribuições também se estenderam à família, provocando mudanças atitudinais e conceituais em relação à criança e sua aprendizagem. Na análise comparativa dos conhecimentos construídos pelo Grupo Controle e pelo Grupo de Sujeitos, este segundo obteve melhores resultados em todos os quesitos avaliados. Em síntese, constatamos a ampliação dos conhecimentos das crianças referentes à língua escrita bem como desenvolvimento de atitudes favoráveis em relação à leitura e a escrita após a interação das crianças com impressos escolhidos por elas e lidos com a mediação de parceiros da família.

Palavras-chave: Leitura compartilhada – Linguagem escrita - Leitura na família – Parceria família e escola.

ABSTRACT

This study analysed the impact of collaborative strategies that families who live in the outskirts of Fortaleza and one school located in the same place built in partnership aiming to develop reading competence in children who were enrolled in the second year of elementary school. The study may be characterized as an action-research which involved eighteen children and their families in shared reading practices in the family environment. The children interacted with reading materials of different genres and textual carriers (children's literature's classic tales, other stories in prose and verse related to several subjects, children's magazines, comic books etc.) and the readings were mediated by family members. Once a week for four months, each child selected, an average of five books to read at home. It was also proposed a verbal interaction between adults and children about the readings guided by a reading recording file. The subjects who participated in the research lived in a community in which the illiteracy rate is very high, and the social reading practices identified in their homes are scarce and poorly diversified. In addition, the readings used to have pragmatic purposes most of the time and did not instigate children's participation. The techniques for data collection were: participant observation, semistructured interview and documentary analysis. The instruments were composed by questionnaires about the socioeconomic and cultural situation of the families, questionnaires with open questions and field diary. To collect data about children's competence for reading and writing we exposed the children to a sequence of individual activities of reading and writing and used two standardized instruments: a Prova do PAIC e a Provinha Brasil. By analyzing the data, we found that the mediated reading contributed to: the understanding the alphabetic principles, the acquisition of linguistic aspects which characterize the language of literary tales; the differentiation between aspects of oral and written language, the construction and expansion of previous knowledge (linguistic, textual and the world); the reading comprehension (ability to identify the subject of the text, to identify explicit information in text and making inferences) and the ability to reading critically. The contributions were also extended to the family since they brought about conceptual and attitudinal changes in relation to children and their learning. By comparing the knowledge built by the Control Group and Group of Subjects, it was found that the second group had a better performance in all evaluated items. As a summary, we observed the widening of children's knowledge about the written language as well as the development of favorable attitudes towards reading after the interaction of children with books chosen by them and read with the mediation of family partners.

Keywords: Shared reading - Written language - Reading in the family - Family and school partnership.

**FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA EM BUSCA DA COMPETÊNCIA
LEITORA DE CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A LEITURA: PROCESSO HISTÓRICO, SOCIAL, CULTURAL E COGNITIVO..	19
2.1 Leitura: processo histórico, social e cultural	20
2.2 Leitura: processo cognitivo.....	31
2.2.1 Percepção e memória no processo de leitura.....	32
2.2.2 Os esquemas mentais e a compreensão leitora.....	36
2.2.3 Motivação para a leitura	40
3 TRILHA METODOLÓGICA (parte um): A PESQUISA – AÇÃO.....	41
3.1 O enfoque teórico da pesquisa	48
3.2 Procedimentos metodológicos	51
3.2.1 Os contextos de investigação.....	51
a) O contexto escolar	52
i) Função das professoras colaboradoras	54
ii) A prática pedagógica das professoras colaboradoras.....	55
b) O contexto familiar	57
3.2.2 Os sujeitos	59
a) As crianças	60
i) Grupo de Sujeitos (GS).....	62
ii) Grupo controle (GC).....	62
b) As famílias	62
3.2.3 Os procedimentos de intervenção.....	63
3.2.4 Instrumentos e técnicas de coleta de dados	64
a) Observação participante	67
b) Entrevistas semiestruturadas e o questionário socioeconômico.....	68
i) Questionário socioeconômico	68
ii) Entrevistas	69
c) A análise documental	72
d) Avaliação da leitura e da escrita.....	73
i) Avaliação diagnóstica individual	74
ii) Provinha Brasil.....	74
iii) Prova do PAIC	75
e) Os Instrumentos de registro.....	75
4 TRILHA METODOLÓGICA (parte dois) - A PESQUISA - AÇÃO.....	78
4.1 Mobilização das famílias	80
4.2 A intervenção com práticas de leitura no ambiente familiar	84

a) A mediação	85
b) A leitura compartilhada no ambiente familiar.....	86
c) As maletas de leitura	89
d) A ficha de leitura	91
e) Os empréstimos e o acervo literário	92
5 FAMÍLIA OU FAMÍLIAS: DE QUEM FALAMOS?	98
5.1 Os tipos de arranjos familiares	103
5.2 A situação socioeconômica e cultural das famílias	107
5.3 O nível de escolaridade das famílias	112
6 PRÁTICAS E SIGNIFICAÇÕES DA LEITURA NA FAMÍLIA.....	118
6.1 Usos e funções da leitura na família.....	120
6.2 Modos como leem as famílias	125
6.3 A significação da leitura para as famílias.....	127
7 RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE LEITURA COMPARTILHADAS NA FAMÍLIA E A COMPETÊNCIA LEITORA DAS CRIANÇAS.....	133
7.1 Competências leitoras e escritoras construídas pelas crianças antes da intervenção	134
7.1.1 Leitura de texto.....	135
7.1.2 O reconto/compreensão textual	136
7.1.3 Produção textual	137
7.2 A prática compartilhada de leitura, atitudes positivas dos pais e o fortalecimento de vínculos afetivos	141
7.3 A prática compartilhada de leitura e a ampliação dos conhecimentos prévios das crianças.....	152
7.3.1 Leitura de texto.....	154
7.3.2 Compreensão textual	154
7.3.3 Informação explícita.....	154
7.3.4 Inferência.....	154
7.4 A prática compartilhada de leitura e a apropriação do sistema de escrita alfabética	157
7.4.1 Análise e reflexões das concepções de escrita do GS	159
7.4.2 Análise e reflexões das produções textuais do GS e do GC.....	162
7.5 A prática compartilhada de leitura e o prazer de ler	164
CONCLUSÕES.....	170
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	183
APÊNDICE	
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação propôs-se a responder à seguinte indagação: Qual o impacto das estratégias de colaboração construídas na parceria família e escola no desenvolvimento da competência¹ leitora de crianças na fase inicial de alfabetização?

O interesse pelo tema desta investigação - práticas de leitura na família - justifica-se pelo desejo de contribuir para minimizar os índices de analfabetismo daqueles que frequentam a escola pública, bem como ampliar conhecimentos adquiridos por ocasião da pesquisa de mestrado², sobre as práticas de leitura e de escrita na família e a relação das mesmas com a aprendizagem da leitura de criança.

A citada pesquisa, intitulada “Significados e dimensões da leitura-escrita no contexto familiar de crianças de seis e sete anos”, foi realizada em uma escola pública federal do Ceará, no ano de 2006, com crianças pertencentes a famílias de diferentes segmentos socioeconômicos e teve como objetivo investigar, no ambiente familiar, fatores que pudessem interferir na apropriação da linguagem escrita. Com esta investigação, caracterizada como estudo de caso, constatamos que a classe socioeconômica, a quantidade de material impresso existente no domicílio e o grau de escolaridade dos pais foram pouco relevantes no sucesso da apropriação da língua escrita pela criança, comparados à significação das práticas compartilhadas de leitura realizadas na família. As pessoas significativas para a criança assumiam a função de mediadoras entre o texto da literatura infantil e a criança, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento de habilidades necessárias à apropriação e ao uso da língua escrita por aquelas que participaram desse tipo de interação. Por fim, na pesquisa de mestrado, as concepções mais elaboradas relacionadas à leitura e a escrita foram identificadas nas crianças, cujas famílias desenvolviam, de forma mais intensa e sistematizada, práticas compartilhadas de leitura envolvendo a literatura infantil.

¹ Para Perrenoud (2000, p. 15), competência é a “capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Concordamos com sua definição e acrescentamos que, neste estudo, os recursos cognitivos mobilizados estão voltados para a leitura. Portanto, o termo competência utilizado no texto se refere a “conhecimentos” e “atitudes”. Quando nos referimos à habilidade, embora segundo o Proletramento/MEC (2007), esse termo também possa denotar “competências”, “procedimentos” e “habilidades”, estamos tratando de conhecimentos ou saberes mais específicos da linguagem escrita.

² Significados e dimensões da leitura-escrita no contexto familiar de crianças de seis e sete anos. Dissertação de mestrado, defendida em março de 2006, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Orientada por Sylvie Delacours Lins.

Com base nessa constatação, sentimo-nos instigadas a investigar se efeito semelhante ocorreria na aprendizagem, desenvolvimento e uso da leitura com crianças, alunos de uma escola pública municipal, pertencentes a famílias com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), após intervenção com práticas de leitura compartilhada no ambiente familiar.

O outro motivo que justifica o interesse por esse tema, já citado, diz respeito ao nosso compromisso com a questão social da alfabetização, porquanto, o analfabetismo da maioria da população brasileira de segmentos sociais menos favorecidos sempre nos incomodou, embora sabendo que essa é uma situação que tem raízes históricas, políticas, ideológicas e culturais e vem sendo registrada ao longo dos anos. Para sermos mais precisas, as práticas culturais de leitura que contribuíram para que chegássemos ao século XXI buscando saídas para o analfabetismo escolar datam do período de colonização do Brasil.

Ainda que essa condição de não alfabetizados da maioria dos alunos de nossas escolas públicas exista há tanto tempo, suas consequências se tornaram mais evidentes a partir das exigências de pessoas alfabetizadas e letradas nos vários setores da sociedade, da universalização do ensino e dos baixos índices de proficiência na leitura, divulgados através de programas e sistemas de avaliação, como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Sistemas de Avaliação do Ensino Básico do Ministério da Educação (SAEB-MEC) e outros sistemas de avaliação estaduais e municipais incentivados pelo MEC. Ferreiro (2002, p. 12) acrescenta que “todos os problemas da alfabetização começaram quando se decidiu que escrever não era uma profissão, mas uma obrigação, e ler não era marca de sabedoria, mas de cidadania”.

Para ilustrar a dimensão do *analfabetismo escolar*³, no Brasil, e o quanto se tornou inadmissível, exemplificaremos com a realidade do Estado do Ceará, considerando que, no restante do país, embora mudem as condições geográficas e socioeconômicas, a situação não é muito diferente. Em 2004, a pesquisa intitulada “Diagnóstico da Leitura e Escrita dos Alunos 2ª série de Escolas da rede pública de ensino do estado do Ceará” (AGUIAR; GOMES E CAMPOS, 2006), investigou o nível de alfabetização de 7.915 crianças da 2ª série do Ensino Fundamental da rede pública e identificou, dentre outros dados, que apenas 16% das crianças que participaram da pesquisa estavam alfabetizadas nas três dimensões,

³ Analfabetismo escolar, segundo Batista (2003), refere-se à condição em que um número expressivo de estudantes se encontra, após anos de escolarização ou, até mesmo, depois da conclusão do Ensino Fundamental, e que não lhes permite a apropriação da linguagem escrita e seu uso na vida cotidiana.

ou seja, liam, compreendiam e produziam textos. Desse percentual, apenas 3% das crianças estavam no nível recomendado de alfabetização.

Vale ressaltar que, diante desse preocupante resultado, sessenta dos 184 municípios que compõem o Estado, mostraram-se sensibilizados com a situação e iniciaram ações de orientação pedagógica aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. Em 2007, a partir da parceria do Governo do Estado com os municípios, com o apoio do MEC, essas ações são ampliadas e transformadas em política pública. Dessa forma, firma-se o Programa Alfabetização na Idade Certa⁴ (PAIC) e, como uma de suas ações de acompanhamento, surge o Sistema Permanente de Avaliação em Educação Básica do Ceará⁵ (SPAECE/Alfa), que vem avaliando anualmente, desde então, a proficiência em leitura das crianças de 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais. Essa avaliação tem por objetivo divulgar para gestores, professores e famílias a proficiência em leitura dos alunos e orientar a distribuição de recursos e incentivos conforme a necessidade de cada município, bem como fornecer informações para as intervenções pedagógicas adequadas.

Com esse apoio que as escolas vêm recebendo, os resultados das avaliações de 2007 e de 2008 apresentaram mudanças, conforme noticiou o jornal O POVO de 28 de maio de 2008:

O mapa da alfabetização no Ceará mostra que o desempenho dos alunos melhorou em 2008, em comparação ao ano anterior. Os dados divulgados ontem pelo Governo do Estado apontam que a quantidade de estudantes que estão abaixo do nível mínimo esperado para o 2º ano do ensino fundamental caiu de 47,4%, em 2007, para 36,2%. Mesmo com a queda desse número, a situação ainda preocupa. Do total de estudantes avaliados, 20% foram considerados não alfabetizados, apesar de já terem passado pelo 1º ano (alfabetização).

⁴ O PAIC surgiu a partir dos resultados da pesquisa realizada em 2004 pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, instituído pela Assembléia Legislativa do Estado do Ceará. Em parceria do UNICEF, da UNDIME/CE, da SEDUC e do INEP/MEC, a avaliação objetivou entender a realidade de alfabetização das crianças no Estado e as práticas pedagógicas também voltadas para a alfabetização. As investigações foram conduzidas por profissionais das instituições cearenses: Universidade Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), e Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Diante da preocupante realidade constatada, conforme citação na introdução desse projeto, a APRECE e a UNDIME apoiadas pela UNICEF uniram esforços para a elevação da qualidade do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental (MARQUES; AGUIAR; CAMPOS, 2008). Em 2005/2006, foram desenvolvidas ações de avaliação e de gestão pedagógica nos sessenta municípios interessados em reverter o quadro de analfabetismo vigente. Surgiam, então, as primeiras ideias do Programa Alfabetização na Idade Certa. Em 2007, o programa se transforma em política de governo do Estado do Ceará. Reconhecendo a grande relevância dos objetivos e da adequação do programa, a Secretaria de Educação (SEDUC) assume o seu gerenciamento, fortalecendo-o e propondo sua expansão.

⁵ De acordo com o SPAECE - Alfa, a escala de desempenho da leitura é constituída de cinco níveis: até 75 pontos (alunos Não alfabetizados), de 75 a 100 pontos (Alfabetização incompleta); de 100 a 125 pontos (Intermediária); de 125 a 150 pontos (Suficiente); e acima de 150 pontos (Desejável).

No entanto, maior expressividade nos resultados das avaliações realizadas no Estado foi divulgada em junho de 2010. Segundo o secretário adjunto da Secretaria de Educação, Maurício Holanda Maia (Revista: Pense! 2010, p. 24):

Os resultados obtidos pelos alunos do Ceará no Spaece Alfa 2009 mostram uma melhoria contínua desde 2007: de 118,9 pontos alcançados no primeiro levantamento, o desempenho do Estado passou para 127,7 em 2008 e alcançou 142,5 pontos em 2009. ‘Os resultados do Ceará no Spaece Alfa mostram uma evolução muito significativa, considerando as deficiências históricas de alfabetização no Brasil e as particularidades do sistema educacional do nosso Estado’.

Assim como o Ceará, muitos outros estados (Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro etc.) também vêm desenvolvendo práticas de avaliação de linguagem escrita e desenvolvendo intervenções de alfabetização pertinentes, visto que o MEC estabeleceu como meta para 2022 (período que o Brasil completa 200 anos de independência de Portugal) ter todos os cidadãos brasileiros alfabetizados.

Contudo, devido à complexidade e dimensão histórica e cultural do analfabetismo e de suas consequências para a vida das pessoas, entendemos que não bastam as ações governamentais. Faz-se necessário envolver também outras instâncias da sociedade civil (como a família, por exemplo) para eliminar de vez essa condição de analfabeto dentro de uma cultura letrada. Entende-se, pois, que, em uma sociedade centrada na escrita como a nossa, na qual novas exigências sociais, profissionais e de trabalho demandam pessoas alfabetizadas em tecnologias mais avançadas, como o uso do computador e da *internet*, é inadmissível que a escola pública não cumpra sua função básica, que é alfabetizar seus alunos ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, é competência da escola assegurar aos cidadãos o acesso ao saber sistematizado, e isso é assegurado por lei em nosso país. Além da Constituição Federal de 1988, que garante o direito à educação, existem ainda duas leis que regulamentam e complementam esse direito: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 1996.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (Capítulo IV – Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, Artigo 53), ressalta que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”. Em relação à aprendizagem da leitura, a LDB (Capítulo II, Seção III, do Ensino Fundamental) determina

como um dos objetivos do Ensino Fundamental o “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita [...]”.

Conforme o exposto, e mesmo garantido por lei, a questão do analfabetismo não diz respeito apenas à escola, visto que envolve aspectos amplos (históricos, políticos, sociais, ideológicos e culturais), e estes, conseqüentemente, interferem nas atitudes e valores das famílias, dos alunos e da escola, enfim, interferem na sociedade. Sendo assim, a alfabetização é uma questão de todos; portanto, pensar na família como parceira da escola, e tê-la de fato como aliada, pode constituir-se mais uma contribuição crucial para as aprendizagens das crianças.

Assim como nós, imbuídas da intenção de contribuir para a solução de questões sociais como a que acabamos de citar, outros pesquisadores (SILVA, 1997; MERCEDES, 1998; MOTA ROCHA, 2002; dentre outros), também desenvolveram estudos sobre a mesma temática e envolvendo parceiros da sociedade na prática de leitura das crianças.

Silva (1997), em São Luiz – MA, por exemplo, realizou estudo com alunos repetentes de classes de alfabetização à terceira série do Ensino Fundamental, pertencentes a famílias de baixa renda. O mesmo mostrou que a participação da família e de tutores (voluntários da comunidade e professores) em atividades de Leitura Conjunta⁶, realizadas na escola, contribuiu para a formação de atitudes e habilidades de leitura, tais como entusiasmo e gosto pela leitura, melhoria no ritmo, na entonação, na fluência e na compreensão da leitura.

Mercedes (1998) analisou um programa de alfabetização familiar realizado numa escola pública do Maranhão, envolvendo pais como leitores-tutores de crianças repetentes. A pesquisadora concluiu que as crianças progrediram na fluência e na compreensão do texto, melhoraram a autoconfiança e apresentaram evolução nas estratégias de leitura. Inclusive os leitores-tutores passaram a desenvolver uma visão positiva da criança e tornaram-se mais pacientes e compreensivos durante as situações de mediação pedagógica.

Mota Rocha (2002) investigou em Campina Grande–PB o papel pedagógico de um programa que convocou leitores da comunidade para participar do ensino da leitura na escola. Objetivando a transformação das condições sociais de apropriação da leitura por

⁶ Leitura conjunta, conforme Silva (1997), é a atividade de leitura que leva em conta a mediação do outro na construção de conhecimentos sobre a leitura,; esta também é a nossa concepção de leitura compartilhada.

crianças remanescentes⁷, a pesquisadora constatou que a mediação do programa contemplou, dentre outros, dois aspectos relevantes: a reconstrução da criança por meio do letramento, quando se apropriou das estratégias necessárias à inserção escolar, e a apropriação do discurso escolar pela comunidade.

As citadas pesquisas destacam o aspecto social da apropriação da língua escrita e a importância de um mediador entre o texto e o leitor no processo de apropriação e/ou sistematização da língua escrita por este último, ou seja, enfatizam a importância da mediação do outro mais experiente, em especial da família, no contexto escolar. No estudo que ora descrevemos, a mediação entre o leitor e o texto ocorreu no contexto familiar e atendeu aos seguintes objetivos:

Objetivo geral

- Analisar o impacto das estratégias de colaboração que a família e a escola podem construir, em parceria⁸, para desenvolver a competência leitora de crianças.

Objetivos específicos

- Construir por meio de uma parceria família e escola estratégias de leitura compartilhada para serem desenvolvidas com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal de Ensino Público de Fortaleza;
- Implementar essas estratégias, utilizando os leitores experientes, ou não, da família, ou não;
- Avaliar o processo de desenvolvimento das estratégias implementadas.

Para responder à indagação apresentada no início deste texto, que nos instigou a realizar esta investigação, realizamos uma intervenção com leituras compartilhadas no ambiente familiar de dezoito crianças do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Fortaleza. Neste estudo, que contou com a parceria família e escola, as crianças passaram a levar para seus domicílios, uma vez por semana, impressos para serem lidos, na companhia, ou por alguém da família.

Partimos do seguinte pressuposto: uma vez que a leitura e a escrita são práticas culturais que incluem, além da diversidade linguística, os rituais, os usos e os costumes a elas associados, e a família é o primeiro espaço de construção de significados pela criança, os usos e funções da leitura no ambiente familiar interferem na significação que as crianças

⁷ Remanescentes, para Mota Rocha, são alunos com experiências de insucesso escolar (também porque não decodificam o signo linguístico), que têm idade cronológica igual ou superior a nove anos e escolaridade igual ou superior a dois anos.

⁸ Neste estudo, a pesquisadora representa a escola.

constroem a respeito destas. A importância da mediação do outro para a aprendizagem também é ressaltada por teóricos como Vigotski (2007), Ferreiro e Teberosky (1985), Soares (2004) e outros. Como dizem Ferreiro e Teberosky (1985), a criança, precisa da ajuda do outro para compreender acerca da linguagem escrita utilizada no seu cotidiano que tem como base os sons da fala, pois “mais de que ‘saber falar’, tratar-se-ia de ajudar a tomar consciência do que ela faz com a linguagem quando fala, de ajudá-la a tomar consciência de algo que ela já sabe fazer, de ajudá-la a passar de um ‘saber- fazer’ a um ‘saber a cerca de’, a um saber conceitual” (p. 281).

Esta investigação fundamentou-se nas contribuições de Vigotski sobre as influências da história e da cultura para a educação e para o desenvolvimento humano e sobre a importância da mediação na aprendizagem e no desenvolvimento, demonstradas em seus estudos. Trata-se de uma pesquisa-ação de caráter colaborativo, na qual a mediação do outro entre a criança e o texto foi fundamental. Segundo Poulin (2007, p.4), a pesquisa-ação colaborativa “implica em um processo de co-construção entre parceiros envolvidos numa situação de resolução de problemas”. No caso deste estudo, ela tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento da competência leitora das crianças, sujeitos da pesquisa.

Como suporte teórico, utilizamos as contribuições de estudiosos que abordam em suas pesquisas temas tratados neste estudo, por exemplo: Apropriação da linguagem escrita (FERREIRO, 1991; FERREIRO E TEBEROSKY, 1985; SOARES, 2004); Práticas de leitura (BAKHTIN, 2002; CHARTIER, R., 1997; FREIRE, 1982, 1997; FOUCAMBERT, 1994; LAJOLO E ZILBERMAN, 1996; MANGUEL, 1997; SOARES, 2004, 2003); Afetividade (PIAGET, 2009; WALLON, 1989); Construção do conhecimento (PIAGET, 2009; VYGOTSKI, 2007; WALLON, 1989); Família (ARIÈS, 1973; BOURDIEU, 1998; SARACENO, 1997); Mediação (VYGOTSKI, 2007); Motivação para a leitura (CHARLOT, 2000); Processos cognitivos da leitura (GOODMAN, 1987; KLEIMAN, 2007; SMITH, 1989; SOLÉ, 1998), dentre outros.

Segundo Soares (2004), a apropriação do sistema alfabético de escrita exige por parte da criança aprendizados específicos, relativos à tecnologia do sistema, aos componentes do sistema fonológico da língua e às suas inter-relações, independentes do contexto; portanto envolve, também, a experiência da criança em práticas de leitura. Para compreender e apropriar-se desse objeto de conhecimento, a criança precisa participar ativamente de práticas reais de leitura e de escrita mediadas pelo outro, uma vez que nosso sistema de

escrita é convencional, ou seja, segue princípios e normas construídas histórica e culturalmente.

Para Bakhtin (2002), a leitura e a escrita são elementos de natureza ideológica e adquirem significação por meio da inter-relação com outros signos. Desse modo, além da sistematização desses conhecimentos pela escola, as práticas de leitura e de escrita realizadas nas famílias contribuem para que as crianças, desde cedo, em situações do cotidiano, percebam a importância da leitura e da escrita como ferramentas necessárias à vida. Embora a leitura envolva processos individuais, sua apropriação e desenvolvimento dependem do contexto social, no qual seu uso se faz necessário. Como afirma Kleiman, (2007), a leitura entendida como prática social remete-se a outros textos e a outras leituras. “Ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é o grupo social em que fomos criados” (p. 10).

Concordamos com os citados autores e com Foucambert (1994), ao afirmarem que leitura é um assunto comunitário. Para este a leitura é uma maneira de estar presente ali onde a escrita tem função.

Em sociedade letrada, como a nossa, a leitura é uma poderosa ferramenta cultural, para atender a diferentes propósitos impostos pela vida (solucionar desafios do cotidiano, de trabalho, de satisfação pessoal, escolar, entre outros) nos diferentes segmentos da sociedade. Dessa forma, não saber ler, no sentido da apropriação das ferramentas lingüísticas, implica exclusão de práticas sociais letradas e aumento da desigualdade social. A partir desse entendimento, organizamos o presente trabalho em seis capítulos.

No Capítulo 2, versamos sobre a leitura como processo histórico, social, cultural e cognitivo. O mesmo ressalta que os usos que as pessoas fazem da leitura, os gestos, as atitudes e os modos como leem em uma determinada sociedade são influenciados pelas práticas culturais desenvolvidas ao longo da história. Por essa razão, a leitura é entendida como processo histórico, social e cultural. Por outro lado, a leitura entendida como interação entre o leitor e o texto envolve uma complexidade de processos cognitivos que se iniciam com as marcas gráficas produzidas como linguagem (o que está diante dos olhos), e enquanto essas marcas são processadas em busca da construção de sentido, os conhecimentos prévios do leitor são acionados na memória (o que está por trás dos olhos).

No Capítulo 3 – “Trilha metodológica (parte um)” -, uma vez que a pesquisa-ação envolve dois objetivos, um voltado para a explicitação e o conhecimento, e outro de ação,

fez-se necessário dividi-lo metodológico em dois. Portanto, na “parte um”, delineamos os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa e discorremos sobre os procedimentos metodológicos, os contextos de investigação, os sujeitos e os instrumentos de coleta de dados.

No Capítulo 4 – “Trilha metodológica (parte dois)”-, explicitamos como se deu a ação/intervenção com práticas de leitura na família; discorremos sobre a mobilização das famílias e as estratégias elaboradas em parceria que deram suporte à intervenção; apresentamos os materiais utilizados na intervenção, como maletas de leitura, fichas de acompanhamento de leitura, acervo literário, e apresentamos algumas reflexões sobre as atitudes dos sujeitos durante as seções de empréstimos de livros.

No Capítulo 5- “Família ou famílias: de quem falamos?” -, descrevemos as principais mudanças observadas nas famílias, como número de pessoas por família, mobilidade das famílias e das crianças, o tempo que passam juntos, a participação da mulher no trabalho fora de casa e o envolvimento dos avós no cuidado e educação das crianças. Também, neste capítulo, apresentamos os arranjos familiares identificados, a função dos membros familiares, às condições socioeconômicas das famílias e o nível de escolaridade dos principais responsáveis pelo cuidado e educação das crianças.

No Capítulo 6 – “Práticas e significações da leitura na família” -, descrevemos e analisamos a significação da leitura para a família, as práticas de leitura das famílias identificadas nos domicílios e suas funções e os modos como as famílias leem.

No Capítulo 7 – “Relação entre as práticas de leitura compartilhada na família e a competência leitora das crianças” -, descrevemos e analisamos os achados da pesquisa no tocante a: contribuições da intervenção para as famílias e crianças; atitudes positivas dos pais; fortalecimento de vínculos afetivos; ampliação de conhecimentos prévios pelas crianças; construção do prazer de ler; e aos conhecimentos sobre a linguagem escrita adquiridos pelas crianças.

Por último, apresentamos as conclusões finais, os referenciais bibliográficos, os apêndices e os anexos.

2 A LEITURA: PROCESSO HISTÓRICO, SOCIAL, CULTURAL E COGNITIVO

Em uma sociedade que lida cada vez mais com informações simbólicas, a leitura tornou-se indispensável nas relações estabelecidas com a própria pessoa, com o outro e com o mundo. Como processo social, exige que o leitor acione valores, crenças e atitudes construídas na interação com as práticas sociais do seu meio sociocultural. Dessa forma, as práticas sociais influenciam a maneira pela qual os leitores se portam diante da perspectiva de leitura, ao longo dos tempos, e ao mesmo tempo são transformadas pelos leitores.

Em relação à apropriação e desenvolvimento da leitura, Smith (1989, p 350) adverte que “o fato de as crianças frequentemente aprenderem tanto antes de ingressarem na escola, e de que as influências culturais são tão importantes, não libera as escolas da responsabilidade ou proporciona uma justificativa conveniente para os fracassos na instrução”. As crianças necessitam de intervenções adequadas para se alfabetizarem. O pesquisador acrescenta: “se os pais não leem para os filhos, é ainda mais importante que os professores o façam” (p.350).

A leitura é uma atividade complexa⁹ (MORIN, 1996), pois envolve, além de aspectos relacionados com o leitor e com o texto visto como objeto materializado: elementos socioculturais, uma vez que se inicia com a percepção de letras e chega aos conhecimentos armazenados na memória; a linguagem escrita com toda a sua complexidade; processos internos necessários para construção do sentido do texto, como memória, inferência e pensamento.

Em virtude dessa complexidade, não basta a inserção da criança na cultura letrada para que ela se torne leitora proficiente. Principalmente na fase inicial de apropriação do sistema de escrita, ou seja, na alfabetização, a criança deve contar com a mediação de outros mais experientes. Soares (2004) lembra que a alfabetização e a prática social da escrita devem caminhar juntas.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de

⁹ Segundo Morin (1996, p.274), “pode-se dizer que há complexidade onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de interações, de retroações”. É o que ocorre durante o ato de leitura quando vários aspectos externos e internos se inter-relacionam ao mesmo tempo.

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 desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (p.14).

Nesta seção, discorreremos sobre a leitura e os aspectos históricos, sociais, culturais que a envolvem, bem como sobre os aspectos cognitivos presentes na construção do sentido do texto quando o leitor interage com este.

2.1 Leitura: processo histórico, social e cultural

A partir das contribuições advindas da história cultural, é possível compreender que os diferentes usos que a sociedade faz da leitura, os diversos modos de penetração nos vários domínios da vida social influenciam na construção dos significados das práticas sociais de leitura pelas pessoas. Segundo Chartier (1997), as diversidades de práticas de leitura são responsáveis por novos modelos de comportamento nas pessoas e por novas condutas culturais.

Durante boa parte da Idade Média, por exemplo, os escritores acreditavam que, em vez de simplesmente ver o texto, seus leitores iriam escutar, tal como eles pronunciavam em voz alta as palavras à medida que as compunham. Segundo Manguel (1997, p. 63-64), como “poucas pessoas sabiam ler, as leituras públicas eram comuns e os textos medievais repetidamente apelavam à audiência para que ‘prestasse ouvidos’ à história”. Desde os tempos das primeiras tabuletas sumerianas, acreditava-se que as palavras escritas destinavam-se a ser pronunciadas em voz alta, pois os signos traziam implícitos, como se fossem a sua alma, um som próprio. Diante de um texto escrito, o leitor emprestava voz à palavra silenciosa da página, que parecia morta.

Diferente da escrita utilizada atualmente, a antiga escrita não separava as palavras, não distinguia letras maiúsculas e minúsculas nem usava pontuação. Era realizada por alguém que, ao ler em voz alta, permitia ao ouvido desembaralhar o que ao olho parecia uma linha contínua de caracteres. Dessa forma, esse tipo de leitura conduzia a muitos erros de interpretação. Como o comum na época era a leitura que se fazia em voz alta e diante de um público, o surgimento da leitura silenciosa representou um marco entre as maneiras de ler.

Essa nova relação e familiaridade com o material escrito, isto é, o uso da leitura silenciosa, conquistado ao longo dos séculos foi favorecido por diferentes fatores, como a expansão da imprensa, a ampliação do mercado do livro, o maior número de alfabetizados, a valorização da família, a privacidade doméstica e o surgimento da ideia de lazer.

Segundo Manguel (1997), o primeiro caso de leitura silenciosa registrado na literatura ocidental corresponde à descrição de Santo Agostinho, no século IV, em Roma, enquanto observava um ato de leitura silenciosa, realizada pelo bispo Ambrósio. Ao observar a leitura de Santo Ambrósio, na tarde do ano de 384, Santo Agostinho pensou estar diante de um leitor, tentando evitar visitantes intrusos e economizando a voz para o ensino. Jamais imaginou que essa atitude representava um marco significativo na forma de interação do leitor com o texto. Para Santo Agostinho, Ambrósio era um leitor extraordinário:

‘Quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta. Qualquer um podia aproximar-se dele livremente, e em geral não eram anunciados; assim, com frequência, quando chegávamos para visitá-lo nós o encontrávamos lendo em silêncio, pois jamais lia em voz alta’ (MANGUEL, 1997, p. 58).

Diferentemente das severas obrigações da decifração oral, mediada e convertida em teatro, essa transformação na relação individual do leitor com o livro provocou tensões e consequências não previstas. Por um lado, permitiu avanços no que se refere à competência da leitura, contribuindo para transformar o trabalho intelectual. Em oposição à leitura oralizada, a leitura silenciosa admitia uma confrontação pessoal do leitor com um maior número de textos. A leitura é mais rápida, fácil e toca o leitor no seu íntimo.

Por outro lado, o texto antes protegido por suas capas, cujo sentido era mediado por um leitor de certa forma autorizado, ao ser acessado na intimidade representava perigo. Para os dogmáticos, a leitura silenciosa provocaria mudanças não desejadas na relação do leitor com o livro, pois permitia um fervor mais pessoal com o sagrado, além da relação regulamentada pelas disciplinas e mediações eclesiais. Para estes a leitura silenciosa

Abria espaço para sonhar acordado, para o perigo da preguiça – o pecado da ociosidade ‘a epidemia que grassa ao meio dia’. Mas a leitura silenciosa trouxe com ela outro perigo que os padres cristãos não tinham previsto. Um livro que pode ser lido em particular e sobre o qual se pode refletir enquanto os olhos revelam o sentido das palavras não está mais sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou condenação imediatas de um ouvinte. A leitura silenciosa permite a comunicação sem testemunhas entre o livro e o leitor e o

singular ‘refrescamento da mente’, na feliz expressão de Agostinho (MANGUEL, 1997, p. 68).

Chartier (1997) ao analisar o percurso histórico da leitura na Europa revela que, entre os séculos XVI e XVIII, diferentes modos de leitura e de relação com o livro definiram novas práticas de leitura.

Mais difundida, a capacidade de ler acarreta novas práticas entre os séculos XVI e XVIII. Philippe Ariès designou claramente a mais inédita: a leitura na intimidade de um espaço subtraído à comunidade, que permite a reflexão solitária. Essa “privatização” da prática de leitura é incontestavelmente uma das principais evoluções culturais da modernidade (p. 126).

Contudo, essas novas práticas não anulam as práticas existentes, como a leitura em voz alta, para os outros ou para si mesmo, aquela em grupos, por obrigação de trabalho ou para entretenimento. O aumento do número de pessoas que aprenderam a ler e escrever, a circulação mais densa da palavra escrita - à mão ou de imprensa, a difusão da leitura silenciosa e a expansão do material impresso concorreram para as evoluções da era moderna.

A leitura silenciosa, de acordo com Chartier (1997), antes religiosa e majoritariamente masculina, atravessou séculos até se tornar uma prática de todos, isto é, dos alfabetizados. Com destaque por esse historiador, a competência para essa modalidade de leitura representa um divisor entre os leitores mais experientes e os leitores em decurso de alfabetização, e entre aqueles de classes socioeconômicas diferenciadas:

A princípio reservada aos copistas dos scriptoria monásticos, a partir de meados do século XII transforma os hábitos universitários e dois séculos depois as aristocracias leigas. No século XV, a leitura silenciosa tornou-se, portanto, a maneira usual de ler - pelo menos para os leitores familiarizados com a escrita e de longa data alfabetizados. Para os outros, aqueles que lentamente adquirem o domínio da leitura e para os quais o livro continua sendo um objeto incomum, estranho, de raro manuseio, o procedimento antigo sem dúvida nenhuma permanece como uma necessidade. E até o século XIX os leitores neófitos inábeis se distinguirão dos outros por sua incapacidade de ler em silêncio (CHARTIER, 1997, p. 126)

Todavia, o domínio da competência, tanto da leitura como da escrita, não ocorreu de forma linear e contínua e sem tensões. Pesquisas baseadas no número de pessoas que sabiam assinar (CHARTIER, 1997) revelam grande diferença no acesso de pessoas à escrita e grandes variações culturais no processo de privatização da leitura. Essa diferença

no acesso à escrita e na privatização da leitura era observada em função de fatores diferentes, relativos ao gênero, à classe socioeconômica, à profissão e à situação geográfica da moradia das pessoas - zona urbana ou rural.

Com relação ao gênero, foi observado que a familiaridade com a escrita entre os homens e as mulheres que sabiam assinar o nome era desigual. Os homens sempre assinavam mais do que as mulheres, chegando a uma diferença de 25% ou 30%. Essa vantagem, porém, entre o número de homens que sabiam escrever não era o mesmo, no que se refere à leitura. As pesquisas baseadas em assinaturas não mostram quantos homens sabiam apenas ler. Sabe-se que, nas sociedades antigas, as mulheres participavam menos de práticas de escrita, pois sua educação incluía apenas a aprendizagem da leitura, mas não da escrita, considerada *inútil e perigosa para o sexo feminino*. Supõe-se dessa forma que o número de mulheres leitoras era maior do que o número de escritoras.

A segunda diferença está relacionada às profissões e às condições socioeconômicas. Na Inglaterra rural e provinciana do século XVII, a capacidade de assinar o nome, calculada pelas assinaturas das testemunhas citadas perante os tribunais eclesiásticos, revelava que a diferença no acesso ao ler e escrever estava estreitamente correlacionada com a atividade econômica e a condição social dos diferentes grupos:

As cesuras são bem nítidas: os clérigos, os gentis-homens, os grandes comerciantes, todos '(ou quase todos) sabem assinar o nome; entre os artesãos qualificados (ourives, seleiros, fabricantes de tecidos) e os lavradores (yeomen) é o caso de sete ou oito homens em dez, mas apenas um entre dez na maioria das profissões, em especial no ramo têxtil ou de vestuário. Em seguida vêm os comerciantes e artesãos de aldeia (ferreiros, carpinteiros, moleiros, açougueiros, etc.), dos quais apenas 30% ou 40% sabem assinar o nome; e na base da escala os grupos em que na melhor das hipóteses um homem entre quatro assina: operários da construção, pescadores, pastores, pequenos meeiros (busbandmen), trabalhadores agrícolas (labourers). Com alguns matizes próprios, o exemplo da província inglesa vale para todos os lugares da Europa rural em que a capacidade de assinar depende estritamente do nível de qualificação do ofício e de sua maior ou menor inserção num outro mercado de trabalho além do local (CHARTIER, 1997, p. 117-118).

A terceira diferença é observada entre a cultura do homem do campo e a do homem da cidade, com grande avanço no meio urbano. Na zona urbana, o número de pessoas que dominam a escrita é superior ao do campo, sendo também na zona urbana menos desigual a competência relacionada apenas com o ato de ler:

No século XVII, os artesãos e mercadores de Londres são duas ou três vezes mais alfabetizados que seus homólogos rurais e os criados o são duas vezes e meia (em Londres, 69% assinam; na Inglaterra rural, apenas 24%). Há aí, portanto, outra diferença que estabelece a originalidade da cultura das cidades modernas, onde os que manejam a escrita são mais numerosos e onde a leitura e a escritura são competências distribuídas de modo menos desigual (CHARTIER, 1997, p. 119).

Essas variações nas práticas culturais provocaram no meio popular muita insatisfação. O uso da escrita era visto pelo povo como a imposição de uma autoridade; acreditavam que a palavra escrita submetia o fraco ao forte. As assinaturas que distinguiam os que escreviam dos que não o faziam indicavam uma recusa da regra comum baseada na palavra. Essa rejeição à escrita foi observada também entre os letrados à imprensa, inclusive contra a invenção de Gutenberg. Para aqueles a imprensa seria responsável pela difusão de obras de valor, mas também seria responsável pela circulação de erros e de ideias absurdas. A aculturação escrita das sociedades ocidentais teve que conviver com essas tensões oriundas da Igreja, em virtude da concepção de que a disseminação do saber equivalia a uma profanação.

A difusão da capacidade de ler e escrever, a multiplicação dos objetos impressos aflige os clérigos, eclesiásticos ou seculares, que pretendem monopolizar a produção ou a discussão do conhecimento. Uma primeira reformulação dessa ambição é a do cristianismo, que faz dos clérigos os únicos intérpretes autorizados dos segredos de Deus, da natureza ou do Estado (CHARTIER, 1997, p. 125).

Na Europa, aproximadamente no século XVIII, aumentou o número de leitores que utilizavam a leitura tal como a praticamos hoje em decorrência de fatores, como “a ampliação do mercado do livro, a difusão da escola, a alfabetização em massa das populações urbanas, a valorização da família e da privacidade doméstica e a emergência da ideia de lazer” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 14).

A expansão do comércio de livros aliada a um consumidor, isto é, a um leitor, contribuiu para o aumento das práticas de leitura. No entanto, outros fatores como as mudanças ocorridas na organização e na valorização da família, além das mudanças políticas e econômicas foram decisivas para que essas práticas se transformassem em práticas sociais.

Nessa mesma época, no século XVIII, a ascensão da burguesia concorreu para as transformações na organização familiar e, conseqüentemente, modificou os hábitos

familiares. O casamento deixa de ser um negócio entre as famílias, a estrutura familiar se restringe a pais e filhos. A forma de transmitir saberes e os modos de agir dos pais favorecem o uso da leitura nas famílias. Na privacidade, as famílias passam a constituir, ao mesmo tempo, unidade e fragmento.

Unidade porque apresenta laços internos e sólidos, sustentados pela ideologia familista, que mitifica a maternidade, destaca o amor filial, invoca deveres entre pais e filhos e sublima o afeto entre os membros; fragmento, por resultar da desagregação dos grandes grupos a que outrora se integrou (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 14).

Foi, portanto, no interior da família, na privacidade doméstica, que se intensificou o gosto pela leitura. Individual ou coletiva, silenciosa ou em voz alta, o ato de ler integrou-se ao cotidiano familiar burguês da Europa.

No Brasil, hoje, as práticas de leitura ainda se encontram em fase incipiente. Para compreendermos as razões históricas, sociais e culturais que explicam o fato de chegarmos ao século XXI lutando para garantir o direito à competência de operar com a linguagem escrita (direito básico), somente será possível, conhecendo um pouco das práticas de leitura desse País desde sua dependência de Portugal.

Mesmo porque, conforme ressalta o relatório 2006-2009 Todos Pela Educação¹⁰, ainda não conquistamos a verdadeira independência. Para “vencer o desafio educacional brasileiro passa pelo compromisso e pela ação de todos e de cada um. Só assim, em 2022, poderemos comemorar não só nossa independência como país, mas também nossa independência como nação”.

Segundo Lajolo e Zilberman (1996), desde o período de colonização do Brasil, a tradição das práticas culturais, nas quais se inserem as práticas de leitura e de escrita, pouco contribuiu para a formação dos leitores e de escritores. Essas dificuldades vão desde o surgimento tardio da imprensa, ao tipo de material impresso que circulava nas diferentes camadas socioeconômicas, até a falta de projetos escolares que atendessem a todos igualmente, com qualidade.

Ainda que a chegada de D. João, em 1808, tenha provocado rupturas em relação às práticas de leitura vigentes no Brasil - colônia, as mudanças ocorridas nessa época não

¹⁰ MEC: Relatório 2006 2009 - Todos pela educação, p.9.

foram suficientes e adequadas para garantir a formação de uma sociedade alfabetizada e também letrada.

A primeira ruptura aconteceu com a implantação da Imprensa Régia, que, além de contribuir para a publicação e proclamações do Estado, patrocinava jornais, folhetos, obras literárias (uma série de traduções e adaptações de histórias europeias que caracterizaram durante muito tempo o gênero de leitura do nosso País) e o livro didático.

A outra ruptura ocorreu com a fundação da Biblioteca Real, no Rio de Janeiro, em 1814, a partir dos livros que a Corte trouxe consigo. O acervo colocado à disposição dos leitores, no entanto, era predominantemente clássico, com a finalidade de atender principalmente ao Ensino Superior.

O modelo de educação vigente, também, pouco contribuiu para a formação de leitores, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da leitura e do prazer de ler. A escola *prática e aplicada* admitia somente leituras para fins escolares; portanto, o livro didático tinha destaque, e considerava indesejadas as leituras que atendessem à imaginação e ao gosto do leitor. Qualquer leitura que não tivesse autorizada pela escola “era ali malvista e até mesmo perseguida, considerada como ociosidade e como hábito pernicioso, de que se deviam afastar os adolescentes, sob pena de severos castigos e de maléficas conseqüências” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 231).

Sob a autoridade da escola, as leituras, além de serem do domínio de poucos, em decorrência do reduzido número de estabelecimentos escolares e da classe socioeconômica da maioria da população, ainda enfrentavam os problemas com os livros didáticos, caracterizados pela falta de nacionalidade, pois muitos eram ainda traduzidos.

Até 1818, não havia em nossa língua livros próprios para leitura de crianças e de jovens. O livro, “*Leituras para meninos*, de José Saturnino da Costa Pereira, lançado em 1818 e muito reeditado até 1824, pode ser considerado o primeiro livro brasileiro de Literatura infantil” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 126-127).

Os adolescentes que conseguiam vencer o controle sobre as leituras, liam – na clandestinidade¹¹ – livros emprestados ou retirados, sem permissão, da biblioteca dos pais. A “leitura clandestina” passava a ser a condição para uma leitura prazerosa, sem a interferência dos adultos. Somente no final do século XIX, começam a entrar em cena as publicações acompanhadas de revistas em quadrinhos e dos seriados destinados ao público

¹¹ “A clandestinidade é a condição de a leitura poder se realizar a contento, sem a interferência dos adultos” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 230).

infantil. O depoimento de um leitor citado por Lajolo e Zilberman (1996) revela que o *Tico-Tico*¹² foi a primeira revista infantil editada no início do século XX:

Figura 1 - Almanaque Tico-Tico, primeira revista infantil editada no Brasil.



O Tico-Tico, revista pioneira na literatura infantil, foi a alegria de muitas gerações de meninos brasileiros, a partir do começo deste século. Eu tinha 8 anos e no largo alpendre duma velha casa branca do Meireles, à beira do mar de Fortaleza, ficava horas debruçado sobre as páginas dos seus primeiros números. Ainda não sabia ler, mas já me declinava com as aventuras do Chiquinho e as travessuras do Juquinha [...] (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 229).

Ainda no início do século XX, observa-se uma preocupação de autores brasileiros, como Olavo Bilac (1865-1918) e Monteiro Lobato (1882-1949), dentre outros, com uma produção que atendessem a finalidades educacionais específicas. Ao escrever o livro *Poesias*

¹² A revista *O Tico Tico*, lançada pelo jornalista Luís Bartolomeu de Sousa e Silva, foi a primeira a publicar histórias em quadrinhos no Brasil. Sua primeira edição saiu no dia 11 de outubro de 1905. O modelo seguido pela *Tico Tico* era o da revista francesa *La Semaine de Suzette*, personagem que foi publicada pela revista com o nome de Felismina. Era publicada em dois tipos de papel, com quatro páginas coloridas e as restantes usavam no lugar do preto e branco habitual uma combinação de branco com vermelho, verde ou azul. O primeiro exemplar custava 200 réis e, como não havia inflação na época, a revista permaneceu com esse preço até a década de 1920.

O personagem mais popular da revista, Chiquinho, era uma cópia não-autorizada de Buster Brown, criado por Richard Felton Outcault. Esse fato só veio à tona por volta de 1950, quando o plágio foi denunciado por desenhistas de São Paulo. Quando o personagem Buster Brown deixou de ser editado, sua contra-parte brasileira passou a ser desenhada pelos desenhistas brasileiros Loureiro, A. Rocha, Miguel Hochman, Alfredo Storni e seu filho Osvaldo. A maioria dos desenhos era copiada de revistas francesas, mas, assim mesmo, a revista revelou talentos nacionais, entre eles o desenhista Angelo Agostini (que desenhou o logotipo da capa da revista).

A revista não teve rival à altura até a década de 1930, quando vários quadrinhos norte-americanos passaram a ser publicados no Brasil. Ela perdeu ainda mais espaço quando começou-se a publicar histórias de super-heróis. A revista começou a não conseguir manter a periodicidade, até que, nos anos de 1960, começou a lançar apenas almanaques ocasionais e, finalmente, foi fechada.

Apesar da decadência de seus últimos anos, no geral, a revista foi bastante popular, com uma tiragem que variou entre 20 mil e quase 100 mil exemplares, abrangendo várias classes, inclusive a intelectual. O político Rui Barbosa foi um de seus leitores, assim como o poeta Carlos Drummond de Andrade. (Wikipédia - A enciclopédia livre. http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Tico_Tico).

Infantis, Bilac temia que se assemelhasse aos textos destinados à infância de sua época e, principalmente, que não contribuísse para uma leitura prazerosa. Portanto, ao apresentá-lo, fez o seguinte comentário a respeito das obras de sua época:

[...] livro ingênuo demais, ou, o que seria pior, um livro como tantos há por aí, falso, cheio de histórias maravilhosas e tolas que desenvolvem a credulidade das crianças, fazendo-as ter medo de coisas que não existem [...] em certos livros de leitura que todos conhecemos, os autores, querendo evitar o apuro do estilo, fazem períodos sem sintaxe e versos sem metrificação (BILAC, 1929, p. 1).

Como exemplo de produção de Bilac, copilamos a poesia “O Pássaro Cativo”. A mesma faz parte do “Livro Poesias Infantis”.

O Pássaro Cativo

Armas, num galho de árvore, o alcapão;
E, em breve, uma avezinha descuidada,
Batendo as asas cai na escravidão.
Dás-lhe então, por esplêndida morada,
A gaiola dourada;
Dás-lhe alpiste, e água fresca, e ovos, e tudo:
Porque é que, tendo tudo, há de ficar
O passarinho mudo,
Arrepiado e triste, sem cantar?
É que, crença, os pássaros não falam.
Só gorjeando a sua dor exalam,
Sem que os homens os possam entender;
Se os pássaros falassem,
Talvez os teus ouvidos escutassem
Este cativo pássaro dizer:
Não quero o teu alpiste!
Gosto mais do alimento que procuro
Na mata livre em que a voar me viste;
Tenho água fresca num recanto escuro
Da selva em que nasci;
Da mata entre os verdores,
Tenho frutos e flores,

Sem precisar de ti!
Não quero a tua esplêndida gaiola!
Pois nenhuma riqueza me consola
De haver perdido aquilo que perdi...
Prefiro o ninho humilde, construído
De folhas secas, plácido, e escondido
Entre os galhos das árvores amigas...
Solta-me ao vento e ao sol !
Com que direito à escravidão me obrigas?
Quero saudar as pompas do arrebol!
Quero, ao cair da tarde,
Entoar minhas tristíssimas cantigas!
Por que me prendes? Solta-me covarde !
Deus me deu por gaiola a imensidade:
Não me roubes a minha liberdade...
Quero voar! Voar ! ... “
Estas cousas o pássaro diria,
Se pudesse falar.
E a tua alma, criança, tremeria,
Vendo tanta aflição:
E a tua mão tremendo, lhe abriria
A porta da prisão...

Segundo Lajolo e Zilberman (1996), Lobato tenta equilibrar o “útil e agradável”, leva para a literatura as narrativas orais de contos folclóricos. Os contos orais, vivenciados até muito recentemente na cultura brasileira, prática das “mães-pretas¹³”, são considerados o “berço da literatura infantil e, com bastante probabilidade, fiador da íntima relação entre o universo feminino e o mundo da leitura” (IDEM, p. 217).

¹³ No período da escravatura, passada a época da produtividade feminina, as mulheres negras assumiam a tarefa de cuidar dos filhos e netos dos “patrõeszinhos”, como é o caso da Tia Anastácia dos contos de Monteiro Lobato.

A partir do que aqui apresentamos, no Brasil, desde a colonização, as práticas culturais, incluindo as práticas de leitura e de escrita, a circulação e a qualidade de impressos pouco contribuíram para garantir as condições necessárias ao desenvolvimento da competência leitora daqueles que frequentam a escola. Apesar de muitas mudanças nos planos político e econômico do País ao longo de nossa história, chegamos ao século XXI com alunos que concluem o Ensino Fundamental sem saber operar com a língua escrita em situações do cotidiano e, muitas vezes, sem saber decifrar um pequeno texto.

Em 2009, a Revista Língua Portuguesa, Nº. 16, na seção “Fique por dentro” publicou a seguinte nota:

O Brasil não atingiu metas de qualidade no aprendizado de português no ensino fundamental, segundo relatório divulgado pelo movimento Todos Pela Educação. A organização, que reúne empresários, educadores e gestores e tem apoio do Ministério da Educação e de secretários estaduais, fixou cinco objetivos de melhoria no ensino a serem alcançados pelo Brasil até 2022. Um desses objetivos está relacionado à aprendizagem dos estudantes (“alunos com aprendizado adequado à série”), e o primeiro relatório de acompanhamento apresentado pela entidade analisou que tanto na quarta quanto na oitava séries não foram atingidas as metas em português. Os resultados têm como base dois exames federais: Prova BRASIL e SAEB. Foi na quarta série que a disciplina de Língua Portuguesa obteve o pior resultado. O objetivo era que 29% das crianças estivessem em um nível considerado adequado (equivalente à média dos países desenvolvidos) em 2007, mas o índice ficou em 27,9% (p.6).

No geral, houve avanços, mas “não na velocidade esperada”. A recorrência dessa problemática, ou seja, a escola não dar conta de sua tarefa fundamental, que é garantir a apropriação da língua escrita, não é recente, tampouco pode ser atribuída a um determinado fator. Pois, a alfabetização envolve questões amplas, de natureza macro (histórica, política e cultural) e micro (relação aluno-texto, ensino-aprendizagem) e o compromisso de toda a sociedade.

Hoje, a Educação Básica é garantida por lei, como direito de todo cidadão. É reconhecida a importância da alfabetização como instrumento de inserção em sociedade letrada para a reconstituição dos próprios pensamentos, para a ampliação e de conhecimentos, para o lazer, para ampliar relações etc.; como “rito de iniciação na passagem do mundo privado para o mundo público da cultura e da linguagem” (*MORTATTI*¹⁴, 2006, p.14). No entanto, no tocante à qualidade do ensino público da língua

¹⁴ Conferência proferida por *Maria Rosário Longo MORTATTI* durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

na etapa inicial, ainda observa-se uma grande lacuna, principalmente para aqueles cujas práticas de leitura são escassas no ambiente familiar.

E, assim, como o Brasil, outros países na mesma situação (Peru, México, Colômbia, Bolívia etc.), ainda, deixam de garantir a alfabetização, no sentido da apropriação do sistema de escrita e do letramento. Conforme ressalta Ferreiro, a escola ainda não aprendeu a alfabetizar, e a sociedade, devido ao avanço tecnológico, já exige novas competências.

A escola dos países periféricos, que ainda não aprendeu a alfabetizar para o jornal e para as bibliotecas, tem de enfrentar agora o desafio de ver a internet entrar nas salas de aula, não por decisão pedagógica, mas porque 'o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Starmedia Network firmaram uma aliança para introduzir a Internet em todas as escolas públicas da América Latina e de Caribe' (FERREIRO, 2002, p.19).

Contudo, nas últimas décadas, em decorrência da concretização dos efeitos da leitura na vida do cidadão nas diversas ocupações do cotidiano, a alfabetização vem sendo pauta de discussões em vários aspectos. Questiona-se que o "fracasso escolar", especialmente no tocante à apropriação da língua escrita, deve-se à posição dos livros na escala de valores da tradição cultural; à precária formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores; aos métodos equivocados utilizados pelos professores; ao sistema escolar; às condições sociais e culturais dos alunos; às políticas públicas etc.

Também já se vislumbram a implantação e desenvolvimento de políticas públicas de alfabetização que têm como objetivo o incentivo à leitura, tanto dos professores como dos alunos; a ampliação do número de bibliotecas; a disponibilização de acervos literários e livros didáticos nas escolas; a formação continuada de professores, dentre outras. No entanto, a política de formação de professores alfabetizadores ainda é pouco consistente na maioria dos municípios brasileiros.

Em muitas escolas, por exemplo, a apropriação da leitura e da escrita ainda ocorre mediante o treino de *habilidades básicas*, como coordenação motora, discriminação visual e auditiva sem considerar o aluno como construtor do seu próprio conhecimento, nem a natureza do nosso sistema de escrita e as condições de aprendizagem. Além disso, a prática pedagógica de certos professores ignora o fato de que a criança chega à escola com rica bagagem de experiências e de conhecimentos sobre sua língua, acentuando, dessa forma, a

A mesma é professora Livre-docente - FFC-UNESP- Marília; coordenadora do Grupo de Pesquisa "História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil"; autora de: *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto* (Martins Fontes); *Em sobressaltos: formação de professora* (Ed. Unicamp); *Os sentidos da alfabetização (São Paulo-1876/1994)* (Ed. Unesp); *Educação e letramento* (Ed. Unesp).

defasagem entre as práticas sociais e as práticas escolares de leitura. Como afirma Ferreiro (2002, p. 27), “há crianças que ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de *habilidades básicas*. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras têm um destino incerto”.

A leitura implica certa cumplicidade entre os processos cognitivos da criança, o que ela já sabe sobre a língua, o que dizem os impressos e a sua função social, pois não basta a criança fazer parte de uma cultura letrada para compreender o que a escrita representa e como representa, ainda que observe o quanto a mesma é utilizada em muitas situações do cotidiano.

Por se tratar de um elemento da cultura, construída histórica e socialmente sob a influência de questões políticas e ideológicas, conforme já explicitamos, a leitura, considerada interação entre leitor e texto, pressupõe uma complexidade de processos cognitivos, visto que, para decifrar o texto, o leitor busca captar o que o texto diz, como e para quem diz.

2.2 Leitura: processo cognitivo

A configuração da concepção que entende leitura como processo de construção de significado do texto pelo leitor em situações discursivas surgiu do interesse de linguistas e psicólogos, a partir dos anos 1960, para entender como ocorre o processamento de leitura.

Enquanto na perspectiva da sociolinguística, a linguística direciona seu olhar para aspectos sociais constitutivos da linguagem, a psicolinguística tenta explicar como o conhecimento é adquirido, armazenado e representado na memória na busca de obtenção do significado do texto.

As investigações realizadas pela sociolinguística têm sido de fundamental importância tanto para o ensino da língua materna, ao apontar que as comunidades de fala são heterogêneas e que cada situação de fala nos mostra a diversidade linguística, quanto para o ensino da linguagem escrita, ao considerar a importância das funções e dos usos sociais da escrita numa determinada comunidade (BRAGGIO, 1992).

Dentre os estudos da psicolinguística a respeito da leitura, destacam-se as pesquisas de Goodman (1987) e de Smith (1989). Para eles, a leitura é uma atividade interativa na qual o leitor participa ativamente no processamento do texto, construindo significados a partir das predições baseadas em seus conhecimentos, crenças e valores acionados na

tarefa de compreensão.

De acordo com Goodman (1987, p.14), a leitura “deve começar com um texto com alguma forma gráfica; o texto deve ser produzido como linguagem e o processo deve terminar com a construção de significado”. Pelo fato de interagir e estar imerso em situações de uso da língua, o leitor é capaz de abstrair regras de funcionamento da linguagem oral e escrita.

Corroborando com as ideias de Goodman, Smith (1989, p. 17), ressalta:

A leitura não deve ser considerada como um tipo especial de atividade, mas como algo que envolve aspectos muito mais amplos do pensamento e comportamento humano, uma compreensão da leitura não pode ser adquirida sem levar em conta a natureza da linguagem e as várias características de operação do cérebro humano.

A leitura, segundo Smith (1989), demanda diferentes processos cognitivos, e o leitor necessita de um grande número de esquemas, especialmente organizados, construídos na interação com o seu meio. Todavia, essas atividades cognitivas iniciam-se quando são mobilizadas por um objetivo; ou seja, quando o esforço a ser empreendido pelo leitor tem sentido. No caso de leitor iniciante, a tarefa de ler necessita da ajuda do outro mais experiente para decifrar o texto, por se tratar da decifração de um sistema de representação arbitrária.

As seções, a seguir, discorrem a respeito de aspectos internos e externos envolvidos no processo de leitura, como percepção e memória, esquemas mentais e a compreensão leitora, estratégias cognitivas e motivação para a leitura.

2.2.1 Percepção e memória no processo de leitura

Para Smith (1989), o processo de construção do significado do texto origina-se de duas fontes de informação: informação visual ou por meio dos olhos e informação não visual ou de trás dos olhos. A primeira refere-se a informações advindas do texto, dos elementos textuais, tais como tipologia, gênero, suporte, palavras, letras e outras marcas gráficas. A segunda, informação não-visual, refere-se aos conhecimentos prévios do leitor sobre o texto, sobre a língua e sobre o tema do texto, em questão, armazenados na memória.

Dessa forma, a leitura se inicia a partir da percepção, isto é, por meio da captação de estímulos visuais (no caso de texto impresso) ou táteis (no caso de texto impresso em

braille) para serem processados. A percepção coleta dados a fim de serem analisados pelo cérebro, amplamente sob a orientação deste.

A informação perceptiva é crítica, mas, sozinha, sem contar com as operações da memória, não garante a leitura. “As decisões perceptivas do cérebro estão baseadas apenas em parte na informação colhida pelos olhos, imensamente aumentadas pelo conhecimento que o cérebro possui” (SMITH, 1989, p.84).

Em relação às operações da memória, Smith (1989) considera quatro aspectos ou características: a) *input* (como o material é recebido). O *input* é muito rápido, correspondente aos primeiros milésimos de segundo de uma fixação; b) *capacidade* (o quanto o material pode ser armazenado). A *capacidade* é grande o bastante para manter a informação visual equivalente a 25 letras. Contudo, o cérebro não é rápido o suficiente para identificar qualquer coisa próxima a esse número, realizando a seleção da informação que será processada por vez; c) *persistência* (quanto tempo pode ser mantido). A *persistência* é muito breve, dura cerca de um segundo, sob condições ótimas, mas a informação se apaga antes deste tempo, e começa outra fixação; d) *recuperação* (fazer a informação sair novamente). A *recuperação* depende do quão rapidamente o cérebro pode extrair sentido da informação recebida.

De acordo com Kleiman (2007), no processo de coordenação do armazenamento sensorial, as informações chegam à memória de trabalho (memória de curto prazo) e, com o auxílio da memória intermediária, chegam à memória de longo prazo.

O processamento do objeto começa pelos olhos, que permitem a percepção do material escrito. Esse material passa então a uma memória de trabalho que o organiza em unidades significativas. A memória de trabalho seria ajudada nesse processo por uma memória intermediária que tornaria acessíveis, aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão, dentre todo o conhecimento que estaria organizado na nossa memória de longo prazo (também chamada memória semântica, ou memória profunda) (2007, p. 32).

De acordo com a citada autora, no processo de apreensão perceptiva do material escrito por um leitor autônomo, ocorrem dois movimentos oculares: as fixações e os movimentos sacádicos. Isto quer dizer que o leitor eficiente fixa o olhar num lugar do texto (a fixação) para depois pular para outro trecho (a sacada), e fixar-se num ponto mais adiante. Durante a leitura, os olhos vão para frente ou retrocedem conforme é a complexidade do material escrito.

As fixações são breves períodos de tempo durante os quais o olho examina uma pequena área do texto. Elas ocorrem somente sobre algumas palavras do texto. As palavras de duas ou três letras (artigo e conectivos, por exemplo) são geralmente omitidas, enquanto que as maiores podem ser fixadas mais de uma vez. Porém, embora nem todas as palavras sejam fixadas, todas recebem algum tipo de processamento visual, caso contrário não seria possível construir o significado do texto.

Quando um trecho é examinado com sucesso, ou seja, quando encontra significação para o que está sendo processado, o olho é movido para a área seguinte. O movimento do olho para a próxima área de fixação é chamado de sacada, ou movimento sacádico.

Após o breve exame das unidades linguísticas pelos olhos, estas são enviadas para o *processamento na memória de trabalho*.

A *memória de trabalho* é um componente cognitivo ligado à memória, que permite o armazenamento temporário de informação. Corresponde à capacidade do leitor para estocar o material que está sendo fixado. À medida que as palavras são percebidas, a mente é ativada para construir significados, e um dos primeiros passos nessa atividade é o agrupamento em frases (essa parte do processamento é concebido na linguística como *fatiamento*) com base no conhecimento que o leitor tem sobre a língua.

A *memória de trabalho*, no entanto, tem capacidade finita e limitada; trabalha com aproximadamente sete unidades ao mesmo tempo. No processo de agrupamento e análise, à medida que entram mais unidades, a memória precisa esvaziar as unidades estocadas anteriormente.

Segundo Smith (1989), o material na memória de curto prazo (memória de trabalho) deve ser manuseado o mais rápido possível, pois

A retenção de algo mais de uma ou duas fixações, por exemplo, atrapalha a atenção necessária para a tarefa em mãos na leitura e promove uma perda de compreensão adicional. Quanto mais o leitor enche a memória de trabalho com letras não relacionadas umas às outras, pedaços de palavras e outros itens sem significado, mais as letras e pedaços de palavras que o leitor atualmente tenta compreender tendem também a se tornar incompreensíveis (SMITH, 1989, p. 116).

Pesquisas realizadas por Broadbent (1975) e Glanzer e Razel (1974) e citadas por Davidoff (2001) revelaram que pessoas expostas à exibição de letras, palavras, dígitos, sons e outros estímulos, quando solicitadas a lembrarem o máximo possível dos itens, não conseguiram reter na memória mais de sete partes (agrupamentos).

Podemos constatar essa investigação tentando ler o texto abaixo conforme a segmentação sugerida. Decodificando por letra:

É - D - E - P - É - R - O - L - A - S, - O - C - O - L - A - R - D - E - C - A - R

-

O - L - I - N - A.

Se o leitor tentar ler letra por letra, não conseguirá manter todas essas unidades na memória de trabalho, portanto não conseguirá construir um sentido para a sequência de letras. O mesmo acontecerá se ler nomeando apenas as sílabas.

É - DE - PÉ - RO - LAS, O - CO - LAR - DE - CA - RO - LI - NA. - E - LA GA
- NHOU - O - CO - LAR - DE - SEUS - A - VÓS.

Ao chegar à quinta sílaba (o que corresponde a três palavras), a memória de trabalho estará quase no limite de sua capacidade necessitando ser esvaziada. Ou seja, ao identificar uma unidade “É DE PÉROLAS” (primeira fatia), o leitor voltará sua atenção para a segunda unidade, “O COLAR DE CAROLINA” (segunda fatia), na busca de obter sucesso na leitura e assim sucessivamente. Segundo Kleiman (2007, p.34), o aspecto mais importante dessa capacidade da memória de trabalho é que

Não faz diferença, para seu funcionamento, o tipo de unidade que usa para seu fatiamento: precisa apenas ser uma unidade significativa, isto é, ser reconhecida como alguma entidade, seja essa letra, sílaba (agrupamento de letras numa unidade que reconhecemos) ou palavra (agrupamento de sílabas numa unidade maior).

À medida que vai processando o texto, o leitor proficiente usa os conhecimentos (conhecimento linguístico, textual e de mundo) que tem internalizado para fazer previsões. Como, por exemplo, o tipo de conhecimento que determina o artigo que precede o nome; o nome que combina com o adjetivo. Com base nesses conhecimentos, o processamento de uma determinada unidade ajuda o processamento da seguinte.

A *memória intermediária* trabalha ininterruptamente em um processo de esvaziamento e escolha para armazenamento de informações. Logo, se o leitor não consegue agir de forma seletiva para armazenar informações no momento de leitura, significa que ele descartará todas as informações lidas; ou que as novas informações não fazem sentido para ele. Dessa forma, não conseguirá estabelecer um nexos com as unidades significativas maiores já sedimentadas. Como afirma Smith 1989, p.121), “a memória de

curto prazo não é uma antecâmara da memória a longo prazo, mas aquela parte da memória a longo prazo que utilizamos para atentar e extrair sentido das situações atuais”.

A *memória de longo prazo* tem o objetivo de formar arquivos (estruturas de conhecimento – esquemas, explicitados na seção a seguir) e consolidá-los na mente. Essas informações podem durar de minutos e horas a meses e décadas, desde que tenham sido organizadas de forma compreensível e sejam significativas para o indivíduo. São exemplos desse tipo de memória as nossas lembranças da infância ou de conhecimentos significativos adquiridos na escola ou no convívio com pessoas mais experientes.

A compreensão do texto depende de estruturas de conhecimentos pertinentes para processar a informação recebida, bem como da habilidade desenvolvida pelo leitor para fazê-la.

Para Smith (1989, p. 119), “a memória de longo prazo é verdadeiramente eficiente, mas somente se a aquisição e a organização do novo material são dirigidas por aquilo que já sabemos”. Os conhecimentos adquiridos anteriormente mantêm o equilíbrio e tornam a leitura possível. Portanto, é nos conhecimentos armazenados na memória a longo prazo que o leitor encontra, ou não, significação para o texto processado. Conforme assevera Kleiman, (2007, p. 27), a leitura

Implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

A leitura, entendida como “uma interação entre o leitor e o texto” (SMITH, 1989, p. 86), é um processo seletivo para a satisfação de um propósito. Envolve, portanto, o uso de habilidades para antecipar, confirmar, rejeitar e refinar informações enquanto o texto é processado. Devido à complexidade de atividades mentais que abrangem a leitura, Goodman (1987) a considera um jogo psicolinguístico.

2.2.2 Os esquemas mentais e a compreensão leitora

Para Goodman (1987), a leitura constitui-se um jogo psicolinguístico no qual o leitor reconstrói a mensagem escrita pelo autor, ativando os processos mentais, usando suas experiências e conhecimentos prévios como pistas para confirmar suas predições durante o processamento do texto.

Assim, quando o leitor se depara com o escrito, elementos textuais e contextuais são acionados aos esquemas de memória de forma que garantam a construção de seu significado.

Partindo dessa premissa, a psicologia cognitiva, com base na teoria dos esquemas, procura explicar como estruturamos e armazenamos o conhecimento na mente, como compreendemos e adquirimos novos conhecimentos. Essa teoria tem fornecido subsídios para a compreensão de como ocorre o processo de compreensão da leitura.

A noção de esquema, segundo Colomer e Camps (2002, p.35),

Foi utilizada por psicólogos europeus como Bartlett e Piaget durante os anos 20 e 30 e, mais tarde, já nos anos 70, foi recuperada pela psicologia cognitiva para descrever o processamento de informação. Os esquemas são definidos como estruturas mentais que o sujeito constrói na interação com o ambiente, e que organizam seu conhecimento e o modo de usá-lo. Os esquemas de conhecimento se aplicam a qualquer âmbito de experiência, seja o que estudamos sobre operações matemáticas, seja o que sabemos sobre o funcionamento de um mercado.

Portanto, os esquemas são estruturas mentais, necessárias para o processamento e interpretação de dados sensoriais, para a retenção de informação pela memória, para a organização das ações, para a determinação de objetivos maiores e menores.

As estruturas mentais, por sua vez, são constituídas a partir de outras estruturas mais elementares; porém, como afirma Piaget (2009), essas estruturas elementares “não constituem começos absolutos, mas que derivam de outras mais elementares, e assim por diante até o infinito”.

Para Piaget (2009), *toda gênese parte de uma estrutura e chega a uma outra estrutura*. “[...] toda gênese é um sistema relativamente determinado de transformações, comportando uma história e se conduzindo, de maneira contínua, de um estado *A* a um estado *B*, sendo este mais estável que o estado inicial e constituindo seu prolongamento” (p.122).

No caso da leitura, o leitor está sempre formulando hipóteses sobre o texto para compreendê-lo. Essas hipóteses são formadas com base nos esquemas que o leitor tem sobre o assunto, isto é, sobre o que o leitor conhece do assunto tratado no texto. Caso o leitor não tenha esquema nenhum sobre determinado assunto, ou deixe de ativá-los, o texto se tornará incompreensível, o significado não será construído.

Segundo Smith (1989, p. 30), os leitores “desenvolvem e necessitam de um grande número de esquemas espacialmente organizados, relacionados ao modo pelo qual os livros e outros tipos de textos escritos estão organizados”.

Dentre os esquemas necessários à compreensão textual estão os esquemas de gêneros específicos. Por exemplo, os jornais não são estruturados do mesmo modo que os livros e as revistas. A aparência e organização de um livro ou de um jornal podem variar consideravelmente de uma comunidade ou cultura para outra, porque obedecem a especificações convencionais, porém os leitores devem ter esquemas construídos para esses suportes e gêneros textuais que os compõem. Se não tiverem, a compreensão fica comprometida.

O significado do texto depende do *conhecimento prévio* do leitor, ou seja, da interação de diversos níveis de conhecimento pelo leitor, como os conhecimentos linguístico, textual e de mundo.

O conhecimento linguístico, conhecimento implícito não verbalizado, permite que se fale uma língua, no nosso caso o português, e desempenha papel central no processamento do texto. Ele abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar o português, até o conhecimento do vocabulário e regras do uso da língua.

O conhecimento textual refere-se ao conjunto de noções e conceitos sobre o texto: tipos, gêneros, função. Segundo Colomer e Camps (2002), os conhecimentos do leitor sobre os níveis superiores (tipologia, gênero, frases) do texto conduzem à formulação de hipóteses coerentes com os níveis inferiores (palavras, sílabas, letras):

Assim o leitor progride ao longo do texto através da previsão de que seqüências ou frases são esperáveis no que está lendo, as frases orientarão as hipóteses sobre as palavras que têm mais possibilidade de aparecer nesse contexto, as palavras limitarão os morfemas possíveis e estes permitirão antecipar as letras (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 37).

Já o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico abrange conhecimentos científicos adquiridos formalmente na escola, como os conhecimentos adquiridos informalmente, através de experiências e convívio na sociedade.

Os conhecimentos prévios, quando ativados, possibilitam a construção do sentido do texto pelo leitor. É o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que permite a formulação de hipóteses e a verificação destas durante o processamento do texto. As hipóteses geram expectativas que o leitor procura satisfazer no decorrer da leitura, ou seja,

procura verificá-las. Esse processo de autocontrole através da estratégia de confirmação das hipóteses é a maneira de o leitor demonstrar preocupação com a compreensão do texto.

As relações cognitivas significativas utilizadas na interpretação de um texto resultam das representações mentais de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo leitor em práticas sociais de leitura. Como diz Goodman (1987, p. 15),

Toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura. Diferentes pessoas lendo o mesmo texto apresentarão variações no que se refere à compreensão do mesmo, segundo a natureza de suas contribuições pessoais ao significado. Podem interpretar somente com base do que conhecem.

A maior parte de informações utilizadas na construção do significado do texto pelo leitor é inferida. Na formulação e verificação de hipóteses, o leitor lança mão de informações não explícitas - as inferências.

Essas inferências estão subordinadas às experiências adquiridas anteriormente pelo leitor na interação com diferentes textos escritos em múltiplas situações de leitura, ou seja, para compreender o texto, o leitor articula seus conhecimentos prévios e coloca em ação tudo que sabe sobre o texto para aprender o que ainda não sabe sobre o assunto focado. Dessa forma,

A leitura supõe uma certa experiência textual, como o contato e a familiaridade com os diferentes gêneros e estruturas textuais, de forma que o aluno perceba que ler um texto informativo é diferente de ler uma instrução, ler uma notícia é diferente de ler uma história [...]” (BRASIL/MEC, 2007, p. 25).

Na concepção que entende a leitura como produção de significado “a partir das interações sociais ou relações dialógicas que acontecem entre dois sujeitos – o autor do texto e o leitor” (BRASIL/MEC, 2007, p. 21), esse processo depende fundamentalmente do uso de estratégias cognitivas de leitura, como veremos no exemplo a seguir.

O texto produzido através do reconto de uma narrativa por uma criança de sete anos e nove meses, mostra que se destacam, dentre as operações cognitivas utilizadas por ela na construção do significado do texto, a coordenação de diferentes conhecimentos que possui e o controle das estratégias. Nota-se também seu esforço em manter a coerência do texto e a relação de sua criação com o conto original.

Adri, ao ser solicitado para recontar a história que escutou “O gato pirado”, de Lúcia Reis, iniciou com a seguinte observação: - *Vou contar outra, gosto doutra.*

O pato ele era novo. Aí cresceu, cresceu. Quando ele foi crescendo, ele trabalhou. Aí ele...é a mesma coisa do gato pirado... ai dormiu pensando que era, que era uma nuvem. Aí se acordou... eu tou muito doido, eu vou tomar, vou beber um pouquinho do meu remédio. Aí, aí, foi dormir pensando que era uma aranha. Aí, aí o... Como é mesmo? Aí ele foi nadar, ele pensava que era um peixe e dormiu. Aí a baleia foi lá e quase comia ele. Fim.

Adri – 7 anos e 9 meses.

Junho/2008

No reconto, apesar de criar outra história, a criança optou por, manter a trama da narrativa que ouviu, inclusive fazendo referência a ela, quando diz “*é a mesma coisa do gato pirado*”, mantendo os fatos e as sequências dentro do seu encadeamento lógico, com coerência.

De acordo com Colomer e Camps (2002), as inferências se produzem em todos os níveis do texto, e suas funções podem ser divididas em dois grandes grupos, conforme tragam informação externa ao texto (como conhecimentos relacionados às experiências do leitor) ou conectem elementos em seu interior, como o uso de conectivos. Na frase, por exemplo, “*Ele pensava que era um peixe e dormiu.*” – que indica a relação de causa e consequência – a primeira ação é anterior à segunda.

O processamento de construção de significado do texto pelo leitor depende, portanto, da sua capacidade de decifrar o texto e de associar experiências e conceitos construídos anteriormente em situações de práticas de leitura. Como afirma Braggio (1992, p. 43),

Ao ler, o indivíduo traz para o ato da leitura seu conhecimento de língua, tomada holisticamente, seu conhecimento do mundo, experiências e crenças, além das estratégias cognitivas requeridas. Desta maneira, postula-se uma compreensão integrada do texto não só trazendo o conhecimento anterior pra o ato de ler, mas retirando do contexto as informações adequadas [...].

Podemos concluir que, a ativação do conhecimento prévio pelo leitor é crucial na busca de coerência do texto. No entanto, as diversas operações mentais somente serão acionadas eficientemente se houver um objetivo de leitura que motive o leitor a persegui-

lo. Quando o objetivo de leitura é plausível, a atividade¹⁵ se realiza com possibilidade de sucesso. Como diz Solé (1998, p.42), “para atribuir sentido à realização de uma tarefa, é preciso que se saiba o que deve fazer e o que se pretende para efetua-la e que a tarefa em si resulte motivadora”.

2.2.3 Motivação para a leitura

De acordo com Solé (1998), o esforço cognitivo empreendido pelo leitor para dar significado às marcas gráficas que compõem o texto, depende de seus interesses e necessidades.

É imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e pra que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura (SOLE, 1998, p. 44).

O desejo de satisfazer uma necessidade, seja ela pragmática, de prazer, de estudo, não importa o motivo, importa que ele exista, é a garantia da leitura com êxito. Para o leitor iniciante, no caso da criança, dentre outros motivos, seu desejo pode ser simplesmente o de compreender a mágica das marcas gráficas no papel que o transportam para o mundo da fantasia no momento que escuta a leitura de um conto de fadas, por exemplo.

Para Piaget (2009), a criança tem uma necessidade interna de compreender o mundo que a cerca. Para ele, os acontecimentos no ambiente a serem assimilados são “problemas” a serem resolvidos, pois resultam em desequilíbrio. Quando a linguagem escrita se configura como um problema (desequilíbrio), a resposta será a de concentrar esforços a fim de alcançar soluções.

Já o adulto pode ser motivado por interesses e necessidades pragmáticas, como resolver problemas do cotidiano ou de trabalho, de ampliar conhecimentos ou pelo desejo de deleitar-se nas emoções que envolvem a leitura de um romance.

¹⁵ Por atividade compreendemos aquilo que a criança realiza motivada por seus objetivos. Segundo Leóntiev (1998, p. 68), “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo com o objetivo que estimula o sujeito a exercitar esta atividade, isto é, o motivo”. LEÓNTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In.: Vigotsky, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

Tanto para a criança, como para o adulto, seja leitor iniciante ou leitor experiente, a leitura se efetivará se houver uma razão para isso, se houver um objetivo que a justifique. Daí a importância de o ensino da leitura acontecer a partir do uso de textos que atendam a propósitos reais de comunicação.

Segundo Piaget (2009, p.37), o interesse é o prolongamento das necessidades, ou seja, é a relação entre um objeto e a necessidade. “Assim sendo, o interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental. Assimilar mentalmente é incorporar um objeto à atividade do sujeito, e esta relação de incorporação entre o objeto e o eu não é outra que o sentido mais direto do termo (‘inter-esse’)”.

Ao falar dessa dinâmica interna da aprendizagem, Charlot (2000) prefere utilizar o termo “mobilização” e não “motivação”. Para ele,

A mobilização implica mobilizar-se (‘de dentro’), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (‘de fora’). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento (CHARLOT, 2000, p.55).

Para Charlot (2000), mobilizar-se é envolver-se em uma atividade originada por *mobiles*, porque existem boas razões para isso. O móbil é o desejo que impulsiona a movimentação, a entrada na atividade para satisfazer uma meta.

O termo *sentido* para Charlot (2000) pode estar ligado à *desejabilidade*, a valor (positivo ou negativo) ou à significação.

Quando eu digo ‘isso tem realmente um sentido para mim’, estou indicando que dou importância a isso, que para mim isso tem valor (ou, se isso não tiver sentido, é porque, como dizem os colegas, ‘não valeu nada’). Mas, quando eu digo que ‘não entendo nada’, isso quer dizer simplesmente que o enunciado ou o acontecimento não tem significado (CHARLOT, 2000, p. 57).

No processo de leitura, o leitor mobiliza-se quando se depara com metas desejáveis (o objeto de leitura tem sentido para ele, é relevante para a vida). Movido por um sentido e de posse de meios de ação (significação proveniente de conhecimentos prévios adquiridos em situações de práticas sociais e culturais), o leitor faz uso de suas possibilidades cognitivas e perceptivas para construir o significado do texto. E, no caso do leitor iniciante, quando há alguém disposto a ajudá-lo.

Considerando que o sentido se modifica conforme as necessidades e os níveis de desenvolvimento dos leitores, a leitura se efetivará se houver desejo a ser satisfeito; se as situações de leitura forem reais e significativas. Como diz Charlot (2000), a leitura de fato acontece quando o leitor é posto em movimento por móveis que remetem a um desejo, a um sentido, a um valor.

Por fim, a leitura resulta da interação entre o leitor e o texto, a partir da inter-relação entre operações perceptivas dos símbolos escritos, operações cognitivas de ordem superior (inferência, evocação, analogia, síntese, análise etc.), entrelaçamento de vários conhecimentos e experiências e do sentido que mobiliza a leitura, porquanto,

Ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o processo dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 31-32).

Por envolver em seu processo um conjunto de habilidades, a leitura é considerada de natureza complexa e multifacetada. Segundo Goodman (1987), a leitura é um ato transacional entre autor, texto e leitor. O escritor constrói um texto através de transações com o texto em desenvolvimento e o significado sendo expresso. No processo, o texto é transformado, assim como os esquemas do escritor. O leitor, por sua vez, também constrói um texto durante a leitura através de transações com o texto e os seus esquemas construídos, ou seja, a partir das representações mentais generalizadas que possui sobre o tema.

Conforme o explicitado, a leitura é um processo dinâmico e dialético. Possivelmente essa complexidade de operações que envolvem a leitura explique as divergências entre pesquisadores e professores na escolha do ou dos métodos que consideram mais adequados para alfabetizar, resultando em aparente incoerência entre certas práticas pedagógicas.

A leitura como atividade cognitiva não pode ser ensinada, mas as atividades cognitivas podem ser ativadas e fomentadas mediante estratégias¹⁶ de ensino. Solé (1998, p. 73) apresenta questões que podem intensificar a atividade cognitiva.

¹⁶ Estratégias, segundo Solé (1998, p. 69), são procedimentos de caráter elevado que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

Atividade cognitiva	Estratégias
Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura	Que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo?
Ativar e apontar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão.	Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo de texto...?
Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial.	Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”.	Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?
Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autoargumentação.	Que se pretendia explicar nesse parágrafo – subtítulo, capítulo? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso construir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?
Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses, e previsões e conclusões.	Qual poderá ser o final desse romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?

O desafio dos professores em suas práticas pedagógicas, portanto, é saber conciliar conhecimentos teórico-metodológicos que deem conta da apropriação pelo leitor das diferentes habilidades envolvidas na leitura e de seu uso em práticas sociais.

Como diz Smith (1989, p. 226), “as crianças estão em condição de aprender toda vez que são confrontadas por algo que lhes parece significativo e que serve a alguma finalidade”. A linguagem escrita, por exemplo, faz parte do mundo em sua volta, e as pessoas a utilizam frequentemente. Quanto à apropriação desse sistema, dada a sua dimensão social, as pessoas em volta da criança são fundamentais. Com base nesse pressuposto, os capítulos que se seguem discorrem a respeito da metodologia empregada neste estudo, que utilizou a mediação do outro em eventos de práticas compartilhadas de leitura.

3 TRILHA METODOLÓGICA (Parte um): A PESQUISA-AÇÃO

Por se tratar de uma pesquisa-ação, a metodologia utilizada neste estudo foi dividida em duas partes: a primeira refere-se aos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa e a segunda contempla a intervenção com práticas de leitura na família.

Quando se opta por determinado enfoque investigativo, é importante estabelecer coerência entre os objetivos, os procedimentos de coleta e análise dos dados e o referencial teórico que lhe dá suporte. É exatamente aqui que se insere toda a importância de discorrermos um pouco a respeito da abordagem sócio-histórica da educação e do desenvolvimento humano de Vigotski, uma vez que seus estudos, especificamente, ao se referirem à mediação simbólica, dão suporte para as interpretações e descrições dos dados

Considerando que a mediação, “em termos genéticos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p. 26), nessa investigação, na qual foi proposta uma intervenção com leitura compartilhada, a família funcionará como elemento mediador entre os impressos e a criança.

A abordagem histórico-cultural de Vigotski

A abordagem histórico-cultural de Vigotski tem como um dos seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano se constitui como tal na sua relação com o outro social, mediada pelos sistemas simbólicos (instrumentos e signos) desenvolvidos cultural e historicamente. Os instrumentos são elementos externos, cuja finalidade é transformar e controlar a natureza. Já os signos, “instrumentos psicológicos”, que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações, auxiliam os processos psicológicos do próprio indivíduo ou de outras pessoas. As práticas de leitura realizadas na família, por exemplo, contribuem para que a criança compreenda aspectos do funcionamento e da função da língua escrita para a vida. Como diz Vigotski (2007, p. 41), “a criança não deduz, de forma súbita e irrevogável, a relação entre o signo e o método de usá-lo. Tampouco ela desenvolve intuitivamente uma atitude abstrata, originada, por assim dizer, das profundezas da mente da própria criança”.

Vigotski (2007), inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento uma sucessão de atos de apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórica e cultural. Para ele, tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade.

Ao longo do processo de desenvolvimento, a criança internaliza as experiências vivenciadas em seu meio graças à sua capacidade de operar mentalmente sobre o mundo, ou seja, graças à sua capacidade de representação mental. Por exemplo, os hábitos de leitura da família, o que lê, como lê, onde lê, são práticas culturais que a criança vivencia e que farão parte de suas representações mentais. Essa internalização de formas culturais de comportamento, conforme ressalta Vigotski (2007, p. 58),

Envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica [...]. A internalização das atividades, socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana.

Desse modo, a capacidade de internalização permite que a criança se relacione com o mundo sem a necessidade de interação concreta. A leitura de um texto, por exemplo, põe a criança em contato com uma realidade que independe de tempo e de espaço. À medida que lê faz inferências, planeja, compara, lembra e amplia conhecimentos, sem o contato direto com o real.

O uso de signos ajuda a melhorar a possibilidade de armazenamento de informações e a controlar a ação psicológica. Assim, “o uso de meios artificiais – a transição para atividade mediada – muda profundamente, todas as atividades psicológicas” (VIGOTSKI, 2007, p. 56). No processo de desenvolvimento da criança, segundo esse teórico, ocorrem duas mudanças fundamentais em relação ao uso dos signos.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapicológico) (VIGOTSKI, 2007, p. 57/58).

A leitura, assim como a escrita, são sistemas simbólicos, cuja apropriação pela criança depende da sua interação em práticas reais. Portanto, as atitudes das pessoas em

contextos de práticas de leitura revelam para as crianças, além da função social da leitura e sentido do texto, também aspectos da língua escrita, como suas convenções (função e aspectos das letras, direcionalidade, estrutura do texto conforme o gênero etc.), modos de ler (leitura oralizada ou silenciosa), entre outros.

Ainda sobre a língua escrita, Vigotski (2007) ressalta que, para uma criança compreender seu funcionamento, é necessário descobrir que esta é um sistema de signos que não tem significado em si. Seu significado surge de um longo processo dialético que envolve o sujeito, sua história e a cultura na qual está inserido:

Isto significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma as transformações estão ligadas com estágios de um mesmo processo e são, quanto a sua natureza, históricas. (VIGOTSKI, 2007, p. 41).

O aprendizado da leitura, portanto, pressupõe uma natureza histórica e cultural e um processo mediante o qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que o cercam no meio ambiente em que vivem, entendendo que esse meio ambiente não se resume apenas à situação objetiva na qual a criança se encontra; “na verdade, o meio efetivo é o produto de uma interação entre características particulares do organismo e quaisquer oportunidades para experiências oferecidas pela situação objetiva em que o organismo se encontra” (VIGOTSKI, 2007, p. 155).

Contudo, toda situação de aprendizado com a qual a criança se defronta, segundo Vigotski (2007), tem sempre uma história prévia. Assim sendo, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado, ou seja, as concepções das crianças transitam de um nível de desenvolvimento *real* (de algo que já sabe,, conhecimento consolidado), para o nível de desenvolvimento *potencial* (conhecimento ocorrente a partir da ajuda do outro mais experiente). A diferença entre esses dois níveis de desenvolvimento, Vigotski denominou zona de desenvolvimento proximal (ZDP), descrita como se segue:

Ela é a distancia 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 (VIGOTSKI, 2007, p 97).

Com base na posição teórica de Vigotski e concordando com Oliveira (1993, p.36) quando diz que, dentre os sistemas de representação, a linguagem “é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo”. Presumimos que, no caso deste estudo, as interações das crianças com leituras mediadas por familiares contribuiriam para a internalização de valores, crenças e de aprendizados referentes à leitura.

Para concluir, segundo Vigotski (2007, p 165), “os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana: um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum do grupo”.

3.1 O enfoque teórico da pesquisa

Segundo Gatti (2002, p. 9), “pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”. Desse modo, a busca por esse conhecimento recai em uma série de procedimentos que vão desde a definição do tipo de pesquisa a ser desenvolvida até a análise final dos dados coletados.

Nesta investigação, “Família e escola: uma parceria em busca da competência leitora de crianças da escola pública”, a abordagem metodológica utilizada configura-se como pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), envolve a obtenção de dados descritivos adquiridos pelo pesquisador no contato direto com a situação investigada. Nesse tipo de pesquisa, há sempre uma tentativa de o pesquisador capturar a perspectiva dos participantes, e a ênfase é dada ao processo e não ao produto. As pesquisas implicadas na ação social, como a pesquisa-ação, preocupam-se com os problemas sociais de um ponto de vista que excede a análise quantitativa.

Essa proposição metodológica é coerente com a teoria dialética de compreensão dos fenômenos humanos, conforme descrevemos anteriormente.

Segundo Vigotski (2007), a aprendizagem pressupõe uma natureza social específica, bem como um processo, através do qual os menos experientes adentram a vida intelectual daqueles com os quais interagem. Para ele, o auxílio de estímulos extrínsecos, como os signos, ajudam a controlar o comportamento humano.

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação *direta* à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela fórmula simples ($S \rightarrow R$). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre o S e R. O termo “colocado” indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Este signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo, e não sobre o ambiente) (Vigotski, 2007, p. 33).

Na pesquisa-ação, a inter-relação entre pesquisadores e atores da situação engajados em um mesmo propósito possibilita a construção e a reconstrução de conhecimentos por todos. Essa ideia corrobora com a premissa básica de Vigotski (2007), segundo a qual as funções mentais superiores são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal. A construção do conhecimento é entendida como processo social compartilhado, gerador de desenvolvimento.

Orientada pela abordagem sócio-histórica, a pesquisa-ação constitui-se um procedimento de reflexão aplicada em virtude de uma situação real e particular a ser modificada na inter-relação entre pesquisadores e sujeitos da situação pesquisada.

Conforme Dionne (2007, p.69), pesquisa-ação “é uma técnica de ação e de investigação que se pratica em um campo concreto”. Porque este estudo propõe-se a modificar as práticas de leitura no ambiente familiar de crianças, pode ser caracterizado como uma pesquisa-ação. Para se melhor compreenderem os motivos pelos quais o percurso metodológico da presente pesquisa encaixouse nas características da pesquisa-ação que foram essenciais para atingirmos os objetivos de investigação, torna-se necessário salientar alguns pontos fundamentais, o que será feito a seguir.

A pesquisa-ação surgiu num contexto de crítica social na década de 1940, nos Estados Unidos, com vistas nas exigências geradas pelas condições de vida de uma grande parte da população, como a pobreza, a imigração, a marginalidade e a criminalidade.

Originou-se a partir das contribuições da pesquisa social de Kurt Lewin, psicólogo alemão e tem por base os estudos da microssociologia¹⁷ (DIONNE, 2007).

Uma vez que opera no plano dos acontecimentos, a pesquisa-ação está sujeita ao inédito, ao novo e se orienta por dois objetivos: um de pesquisa e outro de ação (intervenção). Como pesquisa, visa principalmente desenvolver conhecimentos, e sua validade se apoia em procedimentos metodológicos de caráter científico; já como estratégia de ação, visa à mudança de uma situação com base em processos de planejamento de diversas práticas.

Cada um desses aspectos apresenta, pois, suas especificidades. O objetivo prático, ou seja, de ação, visa contribuir para o melhor equacionamento possível do problema “considerado como central na pesquisa, com levantamento de ‘soluções’ e propostas de ações correspondentes às ‘soluções’ para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação [...]” (THIOLLENT, 1988, p. 14). O objetivo de pesquisa, ou seja, voltado para a produção de conhecimento, “visa obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, para aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidade de ação ou de mobilização etc.)” (THIOLLENT, 1988, p. 14).

Segundo Dione (2007), a maior dificuldade da pesquisa-ação consiste em distinguir e ajustar esses dois objetivos. Porém, a diferenciação entre as operações exigidas na pesquisa e na ação é bastante relevante. Para atender a seus propósitos, o pesquisador deve saber conciliar as duas operações, uma vez que

[...] uma é centrada na compreensão e na explicitação e a outra é centrada na modificação, na mudança de situação. Mesmo que, em si mesmo, não haja contradição entre as duas operações, nos fatos o ritmo da pesquisa e o da ação são muito diferentes. A pesquisa tende a prolongar a reflexão para bem dosar os fatores explicativos de um fenômeno; a ação se volta para a aplicação de uma solução e pretende evitar longa reflexão e análise. A ação se torna então meio de conhecimento (DIONNE, 2007, p. 60).

¹⁷ Criada por Kurt Lewin, a microssociologia tem por objetivo estudar e compreender as relações entre atores sociais, quer entre indivíduos, quer entre grupos. Apoiado em valores democráticos, Kurt Lewin, propôs metodologias mais eficazes na busca de soluções, envolvendo a participação das pessoas. Critica a passividade dos sujeitos envolvidos na investigação, uma vez que considera relevante a participação dos mesmos. Kurt Lewin teve, entre outros, o mérito de reunir teoria e ação numa perspectiva de transformação social, vista como processo de resolução de problema. Para ele, nada é mais prático que uma boa teoria (DIONNE, 2007).

Para Thiollent (1988), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica. Segundo esse pesquisador, ela “é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes, representativos da situação ou do problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1988, p.14).

Evidenciando esses aspectos, ressaltamos que a singularidade e a complexidade do objeto de investigação, bem como o caráter interativo e colaborativo entre pesquisador e sujeitos envolvidos, orientaram os procedimentos de coleta de dados. Daí justifica-se o cuidado que o pesquisador deve ter com a validação da pesquisa. Segundo Dionne (2007, p. 38), “o mais importante critério de validação da pesquisa é a elaboração da prova. Para chegar a suas conclusões, a pesquisa demonstra com rigor seus enunciados pela argumentação lógica e pela exposição de fatos”.

Dessa forma, os pontos acima elencados traduzem por que a pesquisa-ação se adequou satisfatoriamente ao objetivo maior desse estudo. Para manter o rigor em nossa pesquisa, os procedimentos utilizados na coleta de dados ocupam lugar privilegiado, pois a validade e a confiabilidade dos dados tornam-se fiáveis quando adquiridos por meio de diferentes instrumentos e analisados a partir de diferentes perspectivas. Como diz Kramer (2003, p. 61), no campo das ciências humanas, “é importante escutar/ouvir e observar/ver, considerando tanto a racionalidade como a sensibilidade, a fim de compreender a história e os acontecimentos”.

3.2 Procedimentos metodológicos

Para testar a hipótese de que a competência leitora de crianças em fase de aquisição da leitura é intensificada com o estímulo da leitura compartilhada com a família, incentivamos as crianças, sujeitos deste estudo, a levarem para seus domicílios, uma vez por semana, um pequeno acervo literário, conduzido em uma maleta.

No detalhamento dos procedimentos metodológicos, a seguir, demarcamos os seguintes pontos de investigação: os contextos, os sujeitos, os procedimentos, os instrumentos de coleta de dados e a análise dos dados.

3.2.1 Os contextos da investigação

Para atingirmos os objetivos da pesquisa, foi necessário percorrer um caminho, cujo ponto de partida foi a escola. Assim, foi necessário definir em qual contexto escolar se

iniciariam os primeiros passos da pesquisa. Definimos a escola, de forma intencional, como será detalhado, a seguir.

Embora o lócus principal da pesquisa tenha sido o ambiente familiar, sua plena efetivação, desde o início, dependeu da parceria da escola, em especial da colaboração das professoras das turmas que se integraram à investigação. Tal colaboração foi crucial no processo de desenvolvimento das ações da pesquisa.

a) O contexto escolar

Esta investigação contou com a parceria de uma escola pública da rede de ensino municipal de Fortaleza, que nos possibilitou o acesso às famílias e às crianças, sujeitos deste estudo.

A escolha dessa escola, a qual será chamada ao longo de todo o trabalho de “Vivências e Aprendizagens”, deu-se, de forma intencional, guiada por dois motivos. Primeiramente, por possuir as características de interesse estabelecidas pela pesquisadora, como ser pública; ter turmas de 2º ano do Ensino Fundamental (EF), ou seja, ter crianças na fase de apropriação da linguagem escrita; e aceitar a inserção de pesquisadores.

O segundo motivo justifica-se pelo fato de a pesquisadora fazer parte do grupo da pesquisa “Gestão da Aprendizagem na Diversidade¹⁸” e ter participado das ações desenvolvidas nessa escola, no período de março de 2006 a dezembro de 2008, o que certamente, facilitaria sua atuação.

O envolvimento com os gestores, professores e crianças, possibilitado pelas ações desta pesquisa maior, contribuiu para a construção de vínculos de confiança e de amizade

¹⁸ A *Pesquisa Gestão da Aprendizagem na Diversidade* foi coordenada por Rita Vieira de Figueiredo, professora da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará. A citada pesquisa teve como objetivo desenvolver inovações educacionais que facilitassem o processo de inclusão social e envolveu intervenções e investigações relacionadas à gestão da escola, prática pedagógica e a família. Pretendeu ainda, investigar e analisar estratégias pedagógicas realizadas no âmbito da sala de aula, especificamente em relação aos processos de aquisição da leitura e da escrita.

A amplitude dessa Pesquisa possibilitou o desenvolvimento de cinco projetos de doutoramento, incluindo este, e de três projetos de mestrado, cada um deles resguardado pelas especificidades do objeto de investigação e interesse dos pesquisadores.

Dentre as ações da *Pesquisa Gestão da Aprendizagem na Diversidade*, envolvendo todos os pesquisadores ou parte deles, foram desenvolvidas na escola, em colaboração com a equipe gestora e de professores, as seguintes atividades: formação continuada dos professores; planejamento pedagógico anual das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil; observação e registro das práticas pedagógicas; produção de instrumentos de avaliação da leitura e escrita; avaliação da leitura e da escrita de todas as crianças da escola; categorização e análise de dados da pesquisa; planejamento e coordenação dos projetos: Projeto de Alfabetização e Letramento e Projeto de Avaliação da Leitura e da Escrita; produção e publicação de livro e de material didático para avaliação da leitura e da escrita; produção e publicação de livros e DVDs com os resultados da pesquisa.

com os sujeitos participantes da pesquisa, como também favoreceu a compreensão da realidade a ser investigada. A construção e o fortalecimento dos vínculos entre a pesquisadora e os participantes, constituíram-se condições indispensáveis para a inserção da pesquisadora nos domicílios e, conseqüentemente, a efetivação das intervenções com práticas compartilhadas de leitura, envolvendo as famílias e as crianças.

Em 2008, ano em que se iniciou esta investigação na Escola Vivências e Aprendizagens, havia oito turmas de 2º ano do EF: três no período da manhã e cinco no período da tarde. Embora a pretensão inicial fosse trabalhar apenas em duas turmas, optamos por apresentar o projeto de pesquisa para todas as professoras do 2º ano.

Feita a exposição dos propósitos da pesquisa, duas professoras que lecionavam no período da manhã concordaram em colaborar com a investigação. A terceira professora também do período da manhã que, anteriormente, havia optado por não participar da pesquisa, retrocedeu em sua decisão para atender à solicitação da avó de uma criança de sua turma a qual, ao saber dos objetivos da pesquisa, desejou que seu neto também participasse.

As demais professoras, embora ressaltada a importância da pesquisa, preferiram não participar, diante da possibilidade de encontros com as famílias em horários diferentes do tempo de trabalho na escola.

O quadro mostrado abaixo identifica as três professoras¹⁹ que formaram o grupo de professoras colaboradoras da pesquisa, a formação acadêmica, o tempo de exercício da profissão de cada uma e o número de crianças participantes da pesquisa por turma.

QUADRO 1 – Professoras, formação acadêmica, tempo de serviço e crianças por turma

Turma	A	B	C
Professora	Maria	Luiza	Lúcia
Formação acadêmica	Pedagoga	Pedagoga	Pedagoga
Tempo de serviço	12 anos	13 anos	25 anos
Quantidade de crianças participantes	12	05	01

Obs.: 1 Cada turma tem em média vinte e cinco alunos matriculados.

As professoras das turmas A e B são aquelas cuja decisão em colaborar com a pesquisa deu-se imediatamente após a explanação dos propósitos da pesquisa; já a professora da turma C é aquela que decidiu participar posteriormente. Todas as professoras

¹⁹ Os nomes das professoras são fictícios.

são formadas em Pedagogia e possuem mais de dez anos de experiência como professoras alfabetizadoras.

É oportuno esclarecer que, na fase de intervenção, a turma A contou com a participação de duas professoras substitutas, em razão de a professora dessa turma (Maria) ter-se ausentado de sala de aula por duas vezes, em períodos diferentes, para atender a interesses particulares. É importante, também, enfatizar que o fato não causou qualquer influência na pesquisa, visto que as professoras substitutas colaboraram e se envolveram com o mesmo empenho como a professora responsável pela turma.

i) Função das professoras colaboradoras

Dentre as ações da pesquisa que dependeram da colaboração das professoras e/ou professoras substitutas, podemos citar: orientação de datas e horários adequados para o primeiro encontro da pesquisadora com as famílias; ajuste da rotina de sala de aula, de forma que não prejudicasse nenhuma criança, mesmo aquelas que não faziam parte do grupo investigado; liberação de saída das crianças da sala para a realização das avaliações de leitura e de escrita, para as seções de empréstimos e de devolução de livros; participação nos encontros com as famílias quando ocorriam na escola; incentivo à participação das famílias e crianças; orientação das crianças quanto aos dias que deveriam pegar e devolver as malas de leitura; conservação das malas no próprio armário, caso as crianças as esquecesse; consolidação do grupo de famílias e de crianças que fariam parte da investigação etc.

Além da importante colaboração das professoras participantes da pesquisa, faz-se necessário enfatizar que toda a comunidade escolar (equipe gestora, outros docentes, técnicos e pessoas dos serviços gerais) também contribuiu de alguma forma. A atenção com a pesquisa foi observada em atitudes e gestos, às vezes simples, mas de grande relevância. Por exemplo, foi cedido, na escola, espaço para a realização das ações e para guardar o material da pesquisa. Quando uma criança, eventualmente, esquecia a mala com os livros na sala de aula ou no corredor, havia sempre alguém atento para identificar a quem pertencia ou para encaminhá-la à pesquisadora. A supervisora elaborava e enviava os convites para as reuniões com as famílias e estava atenta a respeito dos espaços que poderiam ser utilizados para as atividades, como reuniões com as famílias e avaliação diagnóstica da leitura e da escrita das crianças. A professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribuía, quando solicitada, dando informações mais detalhadas a

respeito de algumas crianças. A professora da sala de multimeios atendia às crianças da pesquisa, em horários extraordinários, quando era necessário conversar apenas com as professoras. As bibliotecárias, sempre atenciosas, cederam espaço e horário para as seções de empréstimo e de devolução dos livros de literatura infantil, e, também, foram sensíveis quando as crianças solicitaram a oportunidade de levar, na mala, livros do acervo da biblioteca.

ii) A prática pedagógica das professoras colaboradoras

A prática pedagógica das professoras colaboradoras segue uma mesma orientação teórico-metodológica, embora cada uma apresente especificidades influenciadas por suas histórias de vida e pelas características da turma.

As turmas de 2º ano do EF desta escola, assim como de todas as escolas municipais do Estado do Ceará, desenvolvem prática pedagógica orientada pela política de governo Alfabetização na Idade Certa. Com o objetivo de eliminar o analfabetismo nas escolas públicas, o Governo do Estado do Ceará adquire, por meio de licitação, “Materiais estruturados” (manual do professor, material do aluno e formação continuada de professores) de diferentes Editoras, os quais são disponibilizados para todas as turmas de 2º ano. No sentido de atender à diversidade de concepções dos profissionais dos municípios sobre o ensino e aprendizagem da alfabetização, dentre os materiais estruturados, há os que priorizam os processos sintéticos (método fônico) e os que priorizam os processos analíticos (método da sentença). E há ainda aqueles que compreendem ocorrer a alfabetização inicial a partir da relação entre o leitor e o texto, em situações reais de comunicação).

No caso de Fortaleza, que inclui a Escola Vivências e Aprendizagens, a opção se deu pelo material coerente com a metodologia analítica, que utiliza como base linguística a frase, ou seja, o método da sentença. Conforme essa metodologia,

A unidade mínima da língua está na oração ou frase: nem os sons, nem as sílabas, nem as palavras isoladas seriam realidades linguísticas; portanto, somente as estruturas gramaticais poderiam dar as bases para a aprendizagem da leitura. Estamos diante do enfoque gramatical (estrutural) (ALLIENDE E CONDEMARÍN, 2005, p. 55).

A alfabetização, segundo essa orientação, processa-se através do trabalho com frases previamente selecionadas; as crianças leem textos curtos, formados por frases de estrutura

gramatical simples (sujeito+predicado) e produzem textos do tipo que circulam no cotidiano, como bilhetes, convites, cartões de felicitações etc., de forma individual e/ou coletiva.

Enquanto aguardávamos a conclusão de atividades, após as quais as crianças saíam para fazer os empréstimos de livros, foi possível observar a dinâmica da sala de aula das professoras. Nas turmas A e B, as crianças realizavam atividades em pequenos grupos, tendo a professora como mediadora; o cuidado e a atenção com o processo de aprendizagem da turma e de cada criança eram visíveis. Já na turma C, as crianças sentavam, frequentemente, em cadeiras enfileiradas, enquanto a professora dava as instruções das atividades. Nessa turma, a prática pedagógica era mais centrada na professora, e as crianças, com melhor rendimento de aprendizagem, eram bastante elogiadas. Apesar das formações continuadas com a Editora, a prática pedagógica, em cada sala de aula, possuía uma dinâmica própria, provavelmente influenciada por experiências vivenciadas pelas professoras em contextos diversos ao longo de suas vidas.

A respeito da relação entre a história de vida das professoras e a prática pedagógica, a pesquisa realizada por Melo (2009), que investigou a presença dos gêneros textuais nas experiências formativas (familiares, escolares, acadêmicas e profissionais), de quatro professoras alfabetizadoras de uma escola pública de Fortaleza, e as repercussões que, particularmente, têm essas experiências para a prática pedagógica, constatou que, embora essas professoras tenham sido alfabetizadas por meio de cartilhas, tiveram a presença atuante de um leitor, em suas famílias, que se tornaram referência em suas vidas, ajudando a constituir o hábito e o prazer pela leitura. Dentre as leituras mais significativas que costumavam ouvir na infância destacaram-se gêneros textuais, como contos, lendas, fábulas e histórias em quadrinhos.

Isso nos leva a crer que a prática de ler para os alunos tinha relação com o que elas viveram nas suas experiências familiares. Tal conclusão nos oferece importantes indícios de que experiências significativas vivenciadas vão ter implicações na prática pedagógica do professor; ou seja, algo vivido que ensejou aprendizagem significativa terá possibilidade de se projetar na prática pedagógica (MELO, 2009, p. 197).

Segundo Melo (2009), as vivências com os gêneros textuais ao longo da vida dessas professoras exerciam algum tipo de influência no fazer pedagógico, em razão de, entre os

gêneros textuais utilizadas em sala, destacarem-se os gêneros semelhantes aos que costumavam ouvir quando crianças.

Por outro lado, nem todas as professoras tiveram/têm, ao longo de sua vida, oportunidade de ler diferentes gêneros ou de enlear-se em momentos de fruição de textos literários. Ainda assim, essa lacuna terá repercussão em sua prática pedagógica. Segundo Frade (2010), na intenção de compreender uma prática cultural docente, buscando revelar aspecto da diversidade, o CEALE, na década de 1990 e início do século XX, realizou uma série de pesquisas sobre as condições que configuram o professor como leitor de textos. Tendo em vista os resultados dessas pesquisas, a pesquisadora declarou: “verificamos o impacto da história de escolarização, das oportunidades de acesso à cultura escrita e dos tipos de leitura profissionais e pessoais que, no caso dos sujeitos das pesquisas, ainda são fortemente condicionados pela configuração profissional” (FRADE, 2010, p.40).

b) O contexto familiar

O contexto familiar com toda a sua rede de interações, linguagens, valores e costumes é o primeiro espaço de construção de significados pela criança. E, se a criança é a mesma na família e na escola, a construção e reconstrução do saber ocorre a partir do entrelaçamento das experiências adquiridas nos diversos contextos em que vive.

Assim sendo, o contexto familiar desta investigação envolve o ambiente²⁰ familiar das dezoito crianças (18), alunos das professoras colaboradoras.

Os domicílios ficam situados na periferia do município de Fortaleza, no Estado do Ceará. Estão inseridos em uma comunidade que se formou a partir do assentamento de famílias deslocadas de diferentes regiões da cidade por motivos diversos: habitação em áreas alagadas, faveladas ou sem infraestrutura; apropriação ilegal de terrenos; migração do interior do Estado e habitação em casas de parentes.

As reivindicações de lideranças comunitárias junto ao Governo do Estado garantiram as essas famílias o direito a uma moradia própria. O Estado apropriou a terra, cedeu os materiais, as instruções especializadas em construção civil, implantou os serviços de infraestrutura (água, esgotos, energia), e as famílias, organizadas em mutirão, construíram suas casas. Essa conquista resolveu a questão da moradia.

²⁰ Segundo Greenman (1988, p.5), citado por Edwards C., Gandini L. e Forman G.(1999, p.156), o ambiente é um sistema vivo. Mais do que um espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossa vida. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos nossas vidas.

Numa visão macro, pode-se verificar que o bairro possui um desenho arquitetônico planejado e integra escolas, posto de saúde, delegacia e local para desenvolvimento de esporte e cultura, o ABC²¹. Todas as casas são de alvenaria, embora poucas tenham o interior rebocado. Algumas são bem mobiliadas, enquanto outras dispõem apenas do indispensável.

A precária condição de sobrevivência da maioria das famílias, o alto índice de analfabetismo, de desemprego e de violência incluem o bairro no rol de comunidades consideradas com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH²²).

Devido a essa condição de baixo IDH, a comunidade conta, dentre outros serviços, com dois projetos sociais de incentivo à leitura: o Projeto Agente da Leitura²³, que possibilita a prática de leitura nos domicílios, e o Projeto ABC, que oferece para as crianças da comunidade, no contraturno da escola, além do incentivo à leitura, atividades sociopedagógicas e culturais. Ambos são promovidos pelo Governo do Estado e parceiros.

A precariedade do contexto social e econômico que envolve a comunidade indiretamente contribuiu para que alguns dos aspectos metodológicos dessa pesquisa fossem alterados. Por exemplo, procedimentos relacionados à fase de coleta de dados tiveram que ser revistos nos momentos em que a segurança da pesquisadora tornava-se ameaçada. Ressalta-se que quatro das famílias que fazem parte deste estudo não foram entrevistadas em seus domicílios por se localizarem em área bloqueada por líderes de facções ligadas à violência. A pesquisadora foi alertada por membros da própria comunidade a não penetrar nessas áreas..

Esse fato, em alguns momentos, constrangeu a pesquisadora, principalmente, quando era indagada pelas crianças sobre a data da visita em suas casas. O silêncio era a resposta, e a tristeza nos olhos das crianças revelava que compreendiam a situação. Porém, mesmo com essas limitações, os dados foram todos colhidos, nos domicílios, quando possível, ou na escola, quando o acesso a estes era impedido. Dessa forma, não houve prejuízo para as análises.

²¹ Projeto ABC - Aprender, Brincar e Crescer. Projeto desenvolvido pela Secretaria da Ação Social (SAS), mantido em parceria com a Associação dos Moradores do bairro.

²² Dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), 2006.

²³ Projeto Agentes da Leitura - Atualmente, o projeto conta com 175 agentes da leitura, atuando em cinco bairros da capital - Curió, Dunas, Pedras, Siqueira e Genibaú - e 16 municípios - Assaré, Jardim, Capistrano, Ocara, Catarina, Cariús, Itatira, Ibaretama, Potiretama, Jijoca de Jericoacoara, Amontada, Novo Oriente, Ararendá, Reriutaba e Mucambo. O critério de escolha das localidades foi o baixo índice de desenvolvimento humano. Em todos eles, os agentes ligados à secretaria fazem visitas domiciliares às famílias cadastradas, fazendo empréstimos de livros (de um pequeno acervo montado pelo projeto) e atividades coletivas, como rodas de leitura.

3.2.2 Os sujeitos

Os sujeitos²⁴ dessa pesquisa constituíram-se de dezoito (18) crianças, na faixa etária de sete (07) a dez (10) anos, e suas respectivas famílias, ou seja, dezoito famílias no total. Antes de descrevê-los, discorreremos brevemente a respeito da mobilidade destes.

Como prevê a pesquisa-ação, alterações de diferentes naturezas podem ocorrer durante o seu desenvolvimento. Neste estudo, além da forma de coleta de dados, as alterações se deram, também, com os sujeitos. Inicialmente, 21 crianças ingressaram na pesquisa, porém duas não tiveram os dados computados nas análises porque suas famílias não se comprometeram com a intervenção, e uma mudou-se, juntamente com sua mãe, para outra cidade.

A mobilidade dos sujeitos foi observada em diferentes fases, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Mobilidade dos sujeitos (crianças)

Fases da pesquisa	Início da pesquisa		Pesquisa em andamento: antes da intervenção		Pesquisa em andamento: durante a intervenção		
	Nº de crianças	Ingresso 15	Saída 0	Ingresso 03	Saída 01	Ingresso 03	Saída 02
Crianças		Gui, Ma, Ru, Wan, Ri, Adri, Barb, Am, Edu, Fab, Eli, Est, Dav, Vic, Yas		Mul Vi Lori	Gui	Drian Ap Gab	Fab Dav

A partir do primeiro encontro da pesquisadora com as famílias, quinze (15) crianças ingressaram na pesquisa; três (3) ingressaram à medida que seus familiares souberam da pesquisa por meio daqueles que estiveram presentes no primeiro encontro; por último, ingressam as três (3) crianças que, ao presenciarem os colegas levando as malas de livros, decidiram participar também. Dentre estas, apenas a família de uma delas concordou em participar. E duas crianças, cuja participação foi parcial porque não receberam o devido apoio de suas famílias, também reivindicaram o direito de levar as malas com os livros.

Vale ressaltar que, assim como essas três crianças que ingressaram por motivos próprios, muitas outras vieram procurar-nos, interessadas em participar. A pergunta era sempre a mesma: - *tia, como faço para alugar livros também?*

²⁴ Os nomes atribuídos aos sujeitos são fictícios para evitar identificação.

a) As crianças

Apesar de, diretamente implicadas na situação a ser modificada, as crianças foram as últimas a serem consultadas a respeito da participação. Isso ocorreu pelo fato de que a intervenção aconteceria no domicílio da criança, sendo, assim, necessário percorrer o seguinte caminho: a consulta sobre a participação das professoras, a aceitação das famílias para, então, se chegar até as crianças. A escolha de crianças do 2º ano do EF justifica-se por essa etapa de ensino corresponder à fase inicial da alfabetização, sendo essa condição prevista nos objetivos determinados para este estudo.

Embora muitas crianças se alfabetizem antes dos sete anos de idade, essa não é a realidade da maioria das crianças que frequentam as escolas públicas. No Estado do Ceará, por exemplo, em 2007, a avaliação da leitura e da escrita realizada pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC²⁵) com crianças do 2º ano do EF apresentou resultados abaixo dos esperados para essa série.

A respeito do citado programa (PAIC), é oportuno esclarecer que, em maio de 2007, com o apoio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o mesmo foi lançado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), com o objetivo de elevar a proficiência em leitura e escrita dos alunos das séries iniciais do EF dos 184 municípios que compõem o estado. O programa é constituído por cinco eixos: Gestão, Literatura e Formação do Leitor, Alfabetização, Educação Infantil e Avaliação Externa. Através da avaliação externa, pode-se diagnosticar o nível de proficiência dos alunos, após intervenções realizadas por meio dos demais eixos. Assim, no final de 2007, a SEDUC realizou a avaliação da leitura e da escrita dos alunos do 2º ano do EF das escolas municipais e estaduais, através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE/Alfa). Os resultados apontaram que somente 29,9% dos alunos demonstraram um nível de proficiência desejável, ou seja, liam e compreendiam um texto curto e produziam um pequeno texto.

Além desse fato, na época, o ingresso da criança que ainda não completara seis anos na Educação Infantil (EI) era opcional para os pais, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). A obrigatoriedade do ingresso da criança de seis anos na Escola de EF ocorreu somente em 6

²⁵ O Eixo de avaliação do PAIC, através da Prova PAIC e/ou SPAECE/Alfa, tem por objetivo identificar o nível de proficiência em leitura e escrita (aquisição do sistema de escrita, da leitura e da produção textual) de todas as crianças matriculadas no Ensino Fundamental da rede pública do Estado do Ceará. Vale ressaltar que, a pesquisadora fez parte tanto da elaboração do instrumental do 2º ano, como da formação dos aplicadores da avaliação.

fevereiro de 2006 (Lei nº. 11.274²⁶). Portanto, é a partir dos sete/oito anos que a escola pública inicia, de fato, a sistematização do ensino da linguagem escrita.

Assim como as famílias, as dezoito crianças não ingressaram no projeto na mesma época nem pelos mesmos motivos, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 3 – Ingresso das crianças na pesquisa

Motivo do ingresso	Família decidiu e a criança concordou	Criança decidiu e a família concordou	Criança tinha prima fazendo parte da pesquisa	Criança decidiu mesmo sem a aprovação da família
Nº de crianças	15	01	01	01

O ingresso das crianças deu-se por três vias. A maioria (15 crianças) engajou-se na pesquisa porque seus familiares, à medida que iam tomando conhecimento dos propósitos, desejavam participar juntamente com as crianças. Uma criança convenceu a pesquisadora e sua família de que deveria levar a mala de leitura para casa, como faziam outras crianças, e obteve o consentimento da mãe e avó. Uma criança ingressou porque a prima fazia parte do grupo de participantes.

Felizmente as quinze crianças envolvidas por interesse de seus familiares acataram as decisões e gostaram de participar da pesquisa, exceto uma que disse não querer levar livros para casa. Muitas vezes, precisou-se de longas conversas de incentivo antes da escolha dos livros. Certa vez, diante da insistência da pesquisadora, uma retrucou: “*Não vou levar livro, porque quando eu chegar em casa eu vou é pro meio da rua*”(Est). Ainda assim, sempre concordava em levar os livros e, por ocasião da entrega, contava entusiasmada como a mala de livros também ia para a rua e fazia parte das brincadeiras.

Mesmo tendo-se estabelecido o número de crianças, no decorrer da investigação, houve a necessidade de selecionar²⁷, dentre as dezoito, doze crianças (Grupo de Sujeitos – GS) para uma análise mais detalhada do processo de apropriação da linguagem escrita. Inclusive, constituímos, também, um Grupo Controle (GC). A formação deste último

²⁶ O Art. 32 da LDB Nº. 9394/96, afirma que o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, “iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.” (Redação dada pela Lei nº. 11.274, de 2006).

²⁷ A seleção das doze crianças teve como critério, primeiro, a realização da Provinha Brasil na mesma data e horário da realização da mesma prova pelas crianças do grupo de sujeitos.

grupo veio atender à intenção de realizarmos uma análise comparativa dos resultados das avaliações coletivas de leitura e de escrita (Provinha Brasil e Prova do PAIC, descritas posteriormente), realizadas com o GS e o GC.

O GC foi constituído tendo-se em vista critérios de similaridades e de diferenças preestabelecidos para o GS. Similares, no sentido de estudarem na mesma escola, estarem na mesma faixa-etária e nível de escolaridade, frequentarem a escola no mesmo turno e terem realizado a Provinha Brasil em 2008; diferentes, pelo fato de não terem participado do processo de intervenção.

i) Grupo de Sujeitos (GS)

Essa categoria de sujeitos é constituída pelas doze (12) crianças, na faixa-etária de 7 a 10 anos, do 2º ano do EF da Escola Vivências e Aprendizagens, ou seja, que participaram da investigação e realizaram, antes da intervenção, a Provinha Brasil.

ii) Grupo controle

Essa categoria de sujeitos é constituída pelas doze (12) crianças na faixa etária de sete (07) a nove (09) anos, do 2º ano do E F da Escola Vivências e Aprendizagens, selecionadas aleatoriamente: que realizaram a Provinha Brasil no mesmo período do GS; e não participaram da intervenção com práticas de leitura na família.

b) As famílias

Participaram da intervenção com práticas de leitura compartilhada, dezoito (18) famílias. Porém, em algumas análises, essa quantidade variou conforme a situação, por motivos explicitados anteriormente.

Seguindo as orientações da pesquisadora, cada família, de acordo com a sua realidade, designou pelo menos uma pessoa para desenvolver a leitura compartilhada com a criança. Dessa forma, consideramos como família todas as pessoas ligadas às crianças por laços sanguíneos, de afinidade ou afetivos (pais, avós, tios, irmãs, primos, pessoas de convivência próxima, como os vizinhos etc.). Essa pessoa poderia residir, ou não, no domicílio da criança, ser responsável, ou não, pelo sustento da criança, mas deveria comprometer-se a desenvolver práticas compartilhadas de leitura com a criança.

Essa proposição apoia-se no pensamento de Saraceno (1997), que diz ser a família uma construção social, um “espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se

desenvolvem a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres, ainda que isso assuma formas diversas nas diversas sociedades”.

Dada a importância desse segmento social para a construção e reconstrução de significados pela criança, há um capítulo dedicado exclusivamente a esse tema e, nele, será detalhado o desenho das famílias deste estudo.

3.2.3 Os procedimentos de intervenção

A intervenção ocorreu no segundo semestre letivo de 2008, no período de agosto a novembro, e constou do incentivo à prática de leitura compartilhada no domicílio das dezoito crianças, envolvendo pessoas da família²⁸, ou não, de cada uma delas, leitoras ou não.

Uma vez por semana, as crianças selecionavam, em média, cinco exemplares da literatura infantil (contos clássicos da literatura infantil e outros contos apresentados em prosa e verso e revistas infantis) e levavam para o domicílio em uma maleta (descrita no capítulo seguinte) juntamente com uma ficha de leitura (APÊNDICE 1).

A ficha de leitura sugeria reflexão acerca da leitura realizada. As perguntas instigavam a criança acerca de conhecimentos prévios suscitados pela leitura (lembraram-se experiências vivenciadas, como brincadeiras, leituras de outros textos com temáticas semelhantes etc.).

Os empréstimos e devolução dos exemplares aconteciam na biblioteca ou em outros espaços da escola, conforme mostram as gravuras.



Foto 1 – Crianças organizando os livros nas maletas Foto 2 - Crianças selecionando os livros para ler no domicílio

²⁸ A terminologia família utilizada corresponde à concepção que os sujeitos desse estudo têm a respeito do que é família, identificada em suas falas. Para eles, tanto as pessoas ligadas por laços sanguíneos, por afinidades ou por laços afetivos, residindo sob o mesmo teto ou não, constituem a família.



Foto 3 – Crianças devolvendo os livros e fazendo novos empréstimos. Foto 4 - Crianças levando para casa as malas de livros

Essa atividade foi devidamente orientada e monitorada pela pesquisadora para se manter a igualdade de procedimentos em todas as crianças, a fim de se evitarem distorções graves no estudo.

3.2.4 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

Para compreender o sentido dos discursos, gestos e expressões dos sujeitos da situação investigada, utilizamos diferentes procedimentos em diferentes situações.

Como técnicas de coleta de dados, foram utilizadas, nesta pesquisa, observação participante e entrevista semiestruturada. Os instrumentos compunham-se de questionários do tipo socioeconômico e cultural (APÊNDICE 2), questionários com perguntas abertas (APÊNDICES 3, 4 e 5) e diário de campo (registro das observações, APÊNDICE 6). A pesquisa valeu-se, também, da busca documental.

Para a coleta de dados sobre a competência leitora e escritora das crianças, realizamos individualmente uma sequência de atividades (APÊNDICES 7, 8, 9 e 10), elaboradas por nós e aplicamos, coletivamente, dois instrumentais oficiais: a Prova do PAIC²⁹ (ANEXO 1) e a Provinha Brasil³⁰ (ANEXO 12).

²⁹ PROVA DO PAIC - é uma avaliação EXTERNA e CENSITÁRIA, conforme já explicitamos, que avalia as habilidades relativas à alfabetização e letramento inicial dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas dos 184 municípios cearenses. Quanto à metodologia de aplicação, a mesma ocorre no primeiro semestre para efeitos de diagnóstico. Compõe-se de 20 itens de múltipla escolha que avaliam habilidades referentes à aquisição do sistema de escrita, à leitura e ao letramento; e 4 itens abertos que avaliam a escrita. Dos 20 itens, 13 têm o comando lido pelo aplicador e sete itens o aluno lê sozinho. Cada item avalia uma única habilidade. A organização dos itens obedece a um nível crescente de dificuldade. Os resultados são produzidos por meio de uma medida quantitativa, mas que possui um significado qualitativo (RIBEIRO; MARQUES, 2009). A Prova do PAIC foi construída por um grupo de professores e pesquisadores da Universidade Federal do Ceará.

³⁰ PROVINHA BRASIL - A Provinha Brasil é um instrumento elaborado para oferecer aos professores e aos gestores das escolas públicas e das redes de ensino um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, ainda no início do processo de aprendizagem, permitindo assim intervenções com vista à correção de possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita. A Provinha Brasil foi preparada para ser

A opção por esses dois instrumentais de uso coletivo deu-se pelos seguintes motivos. Primeiro, as duas avaliações fazem o recorte para a avaliação no mesmo ano de escolaridades e avaliam as mesmas habilidades de leitura; os itens (questões) da prova mantêm uma mesma estrutura e são elaborados por especialistas na área de alfabetização e de avaliação; os itens de ambas, antes da aplicação, são previamente testados, o que garante confiabilidade nos resultados. Constituem, portanto, instrumentos fidedignos para o objetivo pretendido; e por último, o período de aplicação das mesmas coincidiu com a etapa de avaliação das crianças prevista no cronograma da pesquisa.

Segundo, desde que, uma das características dessas avaliações é preservar certa ludicidade em sua aplicação, os itens podem ser facilmente memorizados. Portanto, uma segunda aplicação do mesmo instrumental seria para as crianças repetitivo, pouco instigante e, na pior das hipóteses, provocar desinteresse e interferir nos resultados.

Vale ressaltar que, apesar de esses instrumentais atenderem a diferentes demandas, uma de âmbito nacional e a outra de âmbito estadual, ambas apresentam itens equivalentes quanto ao nível de dificuldades, e a escolha dos itens foi analisada, cuidadosamente, por nós.

A utilização de várias técnicas de coleta de dados, permitida pela abordagem metodológica qualitativa, contribui para o encontro dos diferentes enunciados produzidos em campo social de circulação de diferentes discursos. Como ressalta Kramer (2003, p.33), “ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e retratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social”.

Para entendermos o sentido dos discursos, gestos e expressões dos sujeitos da situação investigada, atuamos em diferentes contextos com diferentes propósitos. O Quadro 5 mostra, em linhas gerais, o caminho metodológico percorrido, os momentos, os

aplicada às crianças do segundo ano de escolarização, considerando o contexto anteriormente explicitado e o disposto no Artigo 2º, inciso II, do Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação, que expressa a necessidade de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por meio de exame periódico específico”. Essa avaliação diferencia-se das demais que vêm sendo realizadas pelo INEP porque poderá fornecer respostas diretamente aos professores e gestores da escola, reforçando assim uma de suas características, que é a de um instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias. Recomenda-se que a aplicação do teste seja feita no início do ano letivo, pois isto possibilitará uma sondagem daquilo que as crianças já aprenderam após um ano de estudos e orientará ações pedagógicas a serem postas em prática ainda ao longo do próprio ano letivo. Ao final deste poderá, a critério de cada Secretaria, ser aplicada nova avaliação com base em novos instrumentos disponibilizados pelo INEP, mas comparáveis com os do primeiro semestre (MEC – PASSO A PASSO PROVINHA BRASIL, 2008).

contextos e as circunstâncias em que foram utilizados as diversas técnicas e instrumentos na coleta de dados nas três fases da pesquisa.

Quadro 4. Instrumentais e procedimentos de pesquisa utilizados no contexto familiar e escolar

FASE	SUJEITO: FAMÍLIAS	SUJEITO: CRIANÇAS	SUJEITO: PROFESSORAS
Antes da intervenção (de Janeiro a Julho de 2008)	<p>No contexto escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação participante <p>Procedimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação dos objetivos e metodologia da pesquisa ✓ Planejamento das ações a serem implementadas no ambiente familiar <ul style="list-style-type: none"> • Análise documental <p>Procedimento</p> <p>Análise de fichas de matrícula (registro da criança, ficha de dados pessoais)</p> <p>Contexto familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista com famílias • Observação participante <p>Procedimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação do ambiente de letramento familiar (uso das práticas de leitura) 	<p>No contexto escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação participante <p>Procedimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação dos objetivos e metodologia da pesquisa ✓ Planejamento das ações a serem implementadas <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas <p>Procedimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevistas com as crianças <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diagnóstica <p>Procedimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação diagnóstica da leitura e da escrita das crianças <p>No contexto familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação participante <p>Procedimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação do ambiente de letramento das crianças 	<p>No contexto escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação participante <p>Procedimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação dos objetivos e metodologia da pesquisa ✓ Planejamento das ações a serem implementadas no ambiente familiar
Durante a intervenção (de Agosto a Novembro de 2008)	<p>Contexto familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação participante <p>Procedimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Práticas compartilhadas de leitura 	<p>Contexto escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação participante durante a escolha de livros pelas crianças <p>Procedimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Empréstimos e devolução dos livros de literatura infantil <p>Contexto familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação participante <p>Procedimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação das práticas compartilhadas de leitura 	<p>Contexto escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação da prática pedagógica e da colaboração das professoras <p>Procedimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação das práticas de leitura e de escrita na sala de aula ✓ Observação da participação nos encontros com as famílias e das atitudes para com as crianças
Depois da intervenção (de Dezembro de 2008 a Março de 2009)	<p>Contexto escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista <p>Procedimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação da pesquisa <p>Contexto familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista <p>Procedimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Complementação de informações e avaliação da pesquisa <ul style="list-style-type: none"> • Questionário socioeconômico <p>Procedimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Informação a respeito da situação socioeconômica e cultural das famílias 	<p>Contexto escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação participante <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diagnóstica <p>Procedimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação diagnóstica da leitura e da escrita das crianças <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista <p>Procedimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação da pesquisa 	<p>Contexto escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista <p>Procedimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação da pesquisa

a) Observação participante

A observação participante é um meio de envolvimento direto do observador com o grupo da investigação e se constitui um encontro de muitas vozes. Segundo Denzin (1978, p.183), “a observação participante é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação, a observação direta e a introspecção”.

As visitas para a realização das observações e entrevistas nos domicílios foram agendadas previamente. No contexto familiar, uma das etapas de observação foi realizada por ocasião das entrevistas, quando fizemos um levantamento dos materiais de leitura existentes, como eram utilizados e os locais nos quais as práticas de leitura aconteciam. Outra etapa teve por finalidade observar a efetivação das práticas de leitura planejadas na parceria entre a pesquisadora e o grupo participante.

No contexto escolar, observamos a prática pedagógica das professoras colaboradoras que tinham por objetivo a leitura e a escrita. Essas observações ocorriam durante nossa permanência na sala de aula enquanto aguardávamos a liberação das crianças para as seções de devolução e de empréstimos de livros.

As observações envolvendo as crianças ocorreram na biblioteca por ocasião das seções de apreciação e seleção de livros de literatura infantil. As interações proporcionadas por esses momentos forneceram informações bastante significativas a respeito do que as crianças pensavam sobre os livros e quais os mais apreciados por elas. Os comentários que ocorriam durante a escolha dos livros orientaram a aquisição de títulos de diferentes gêneros e suscitaram o acordo que fizemos com a bibliotecária, no sentido de que as crianças levassem para casa, na “mala de leitura”, também os livros do acervo da escola.

Durante os empréstimos e devolução dos livros, interagíamos com as crianças em diversas situações: apresentando e comentando sobre os novos títulos; chamando a atenção para os comentários de algumas crianças a respeito de determinados livros; relembando a quantidade de livros que cada criança poderia pegar emprestado por vez; preenchendo fichas de leitura daquelas crianças que se inseriram no grupo de pesquisa por conta própria e não contavam com a colaboração da família; incentivando aquelas crianças que não gostavam de ler a levarem pelo menos um livro; mediando os conflitos interpessoais que ocorriam a partir da escolha de um mesmo livro. De acordo com o que ouvíamos, incentivávamos as crianças a falarem a respeito do modo como as leituras aconteciam no domicílio e sobre os motivos das escolhas.



Foto 5 - Crianças disputando a mesma mala. Foto 6 - Crianças apreciando e selecionando os livros.

b) Entrevistas semiestruturadas e o questionário socioeconômico

Duas entrevistas semiestruturadas e um questionário socioeconômico e cultural foram aplicados durante a fase de coleta de dados. Tanto as famílias, como as crianças passaram por duas entrevistas, uma no início da pesquisa com o objetivo de coletar informações sobre os sujeitos e o objeto de investigação – as práticas de leitura - e outra, ao término, com o objetivo de avaliar as ações da pesquisa. Já as professoras realizaram as duas entrevistas ao final da intervenção por motivos que serão oportunamente explicitados.

As entrevistas semiestruturadas são perguntas abertas, apresentadas em uma ordem pré-estabelecida, dispostas em um formulário e utilizadas para captar, por meio da fala, as concepções a respeito das práticas de leitura, valores e expectativas das famílias, professores e crianças.

O vocabulário utilizado nas perguntas foi substituído, quando necessário, por sinônimos, conforme o nível de compreensão dos entrevistados. As respostas foram registradas pela pesquisadora por meio da escrita e da gravação em MP4. Vale ressaltar que as entrevistas foram pré-testadas em duas famílias, com uma avó e com uma mãe (responsáveis pelo acompanhamento das crianças que estudam no 2º ano do EF, ANEXO 3), com duas professoras alfabetizadoras (ANEXO 4) e com duas crianças que estudam no 2º ano do EF (ANEXOS 5.1 e 5.2).

i) Questionário socioeconômico

O questionário (APÊNDICE 2) utilizado para identificar a situação socioeconômica e cultural das famílias e o tipo de arranjo familiar no qual a criança da pesquisa se insere foi aplicado, na família, com a pesquisa em andamento.

ii) Entrevistas

- Primeira entrevista com as famílias

A primeira entrevista realizada, antes da intervenção, com as famílias, (APÊNDICE 3) buscou informações referentes aos seguintes pontos: a) aos dados pessoais dos entrevistados; b) à interação entre a família e a escola; c) às práticas de leitura da família (acervo literário, modo como liam, espaços nos quais as práticas de leitura aconteciam); d) à participação em programas sociais de incentivo à leitura, existentes no bairro.

Dentre as dezoito (18) famílias que participaram da pesquisa, entrevistamos quatorze (14) no próprio domicílio. Por motivo explicitado anteriormente, duas (2) foram entrevistadas na escola, e duas (2) não foram entrevistadas, pois, além de residirem na área que havíamos optado por não visitar, a escola entrara em greve na ocasião das entrevistas a estas.

Em algumas famílias, mais de uma pessoa participou da entrevista. Às vezes, a avó e a mãe, ou a avó e a tia, a avó e o pai, ou avó e tio. Em sete (7) famílias, a avó foi entrevistada sozinha ou compartilhou com a mãe da criança. Isso porque, nessas famílias, sendo a mãe a principal provedora do sustento dos filhos, as crianças ficam durante o dia na companhia da avó ou moram com ela, enquanto a mãe trabalha fora de casa.

O fato de a entrevista com as famílias ser realizada no próprio domicílio contribuiu para que os participantes ficassem mais à vontade durante as conversas. Ao chegar ao domicílio, além da excelente recepção, a pesquisadora era conduzida para o cômodo da casa mais acolhedor, e as conversas aconteciam sem pressa e com muita descontração. Via de regra, o acolhimento era acompanhado por um pedido de desculpas por não poder oferecer um lugar mais confortável ou até mesmo um banco para sentar. Contudo, nada impedia a qualidade da interação necessária à pesquisa. Dessa forma, foram experimentados descontraídos momentos de interlocução que garantiram valiosos esclarecimentos para ambas as partes. Como diz Souza (2003, p. 92):

Parafrazeando Mikhail Bakhtin, podemos admitir que a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. O mundo em que vivemos fala de diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário onde acontecem a ambigüidade e a contradição. É possível perceber a unidade do mundo no particular, no efêmero, ou seja, a totalidade, a expressão de uma experiência mais universal, pode estar presente nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida.

Vários assuntos entrecortavam as entrevistas, uma vez que, para as famílias, a pesquisadora representava a escola. Dessa forma, aproveitavam o momento e discorriam sobre particularidades de sua vida; falavam a respeito da situação da criança na escola; algumas elogiavam o envolvimento e desempenho da criança, e outras destacavam o desinteresse; lamentavam o fato de a criança ainda não saber ler; elogiavam a competência de algumas professoras e criticavam a prática pedagógica de outras. Também criticavam as tarefas escolares, principalmente daquelas crianças que ainda não sabiam ler, e comentavam sobre o pouco envolvimento das famílias com a escola, dentre outros assuntos.

- Segunda entrevista com as famílias

A segunda entrevista (APÊNDICE 11) realizada com as famílias, ao término da pesquisa, teve por objetivo a avaliação das ações da investigação e do envolvimento dos participantes e, ainda, possibilitou a complementação de informações que se julgaram necessárias.

Essa entrevista ensejou a coleta de informações indispensáveis para a análise comparativa dos dados da nossa investigação. No entanto, sua forma de aplicação precisou ser repensada para atender às demandas das famílias e do momento político que se instava na escola, provocado pelo movimento grevista dos professores.

O final do ano letivo de 2008 foi interrompido pela greve, e os pais foram convocados para tomarem ciência da situação. Nesse momento, aproveitamos a presença dos integrantes da pesquisa para conversarmos a respeito do andamento e interrupção das intervenções, uma vez que nosso ponto de referência era a escola.



Fotos 7 e 8 – Reunião de gestores, professores e famílias para discutir sobre a finalidade da greve dos professores.

Finalizada a greve em dezembro de 2008, o ano letivo recomeçou em janeiro de 2009. O calendário de reposição de aula, entretanto, pouco favoreceu à continuação da intervenção, que durou apenas quatro (4) meses. Este foi construído de forma a atender às particularidades de todos os professores, uma vez que nem todos aderiram à greve na mesma época.

Diante de tantas ocorrências, o clima das salas de aula foi alterado, a frequência das crianças baixou, e os professores pareciam desmotivados. Em novembro, deu-se por encerrada a intervenção e, a partir de então, foram aproveitadas todas as oportunidades para recolher as malas de leitura que ainda não haviam sido devolvidas e fazer a entrevista de avaliação da pesquisa com todos os envolvidos.

Por essa razão, a segunda entrevista com as famílias foi realizada tanto individualmente nos domicílios, como individualmente ou em pequenos grupos na escola. Quando realizadas em pequenos grupos, as entrevistas propiciaram importante interação e troca de experiências entre a pesquisadora e participantes. Além do diálogo e do confronto de ideias, serviu, também, para mostrar pontos polêmicos, como o fato de uma mãe acreditar que o projeto de incentivo à leitura compartilhada na família seria muito bom para a criança que já soubesse ler, enquanto outras diziam que o projeto incentivara e orientara o envolvimento da família com a criança, por exemplo.

• **Primeira entrevista com as crianças**

A primeira entrevista com as crianças (APÊNDICE 4) foi realizada na escola, antes da intervenção, e abordou informações referentes aos pontos: a) aos dados pessoais dos entrevistados; b) à interação entre a família e a escola; c) às práticas de leitura da família (acervo literário, modo como liam, espaços nos quais as práticas de leitura aconteciam); d) à participação em programas sociais de incentivo à leitura, existentes no bairro.

• **Segunda entrevista com as crianças**

A segunda entrevista (APÊNDICE 11) com as crianças também foi realizada na escola, ao término da intervenção, e teve por objetivo a avaliação das ações da pesquisa e do envolvimento dos participantes e, ainda, possibilitou a complementação de informações que se julgaram necessárias.

• Primeira entrevista com as professoras

A primeira entrevista com as professoras (APÊNDICE 5), realizada na escola, teve o propósito de obter informações referentes aos seguintes pontos: a) dados pessoais e profissionais; b) interação entre a família e a escola; c) práticas de leitura realizadas em sala de aula; d) existência de programas de incentivo à leitura no entorno da escola.

Devido ao contratempo com a professora da turma A, que precisou, por duas vezes, em períodos distintos, tirar licença das atividades escolares, optamos por entrevistar as três professoras no mesmo período, ou seja, na ocasião de seu retorno. Por essa razão, a primeira entrevista com as três professoras ocorreu quando estávamos finalizando a investigação e não no início como estava previsto.

• Segunda entrevista com as professoras

Quanto à segunda entrevista (APÊNDICE 11), foi realizada ao término da pesquisa, na escola, em data agendada previamente, porquanto as professoras se encontravam em greve. Esta teve por objetivo a avaliação das ações da pesquisa.

c) A análise documental

A análise documental concretizou-se a partir da verificação de fichas de matrículas e registros de nascimento das crianças. Teve por objetivo a aquisição de informações a respeito da idade, endereço, responsável pela criança e a conferência de informações fornecidas pelas crianças.

Por ocasião da identificação das fichas de matrícula nos arquivos da escola, surgiram dois fatos envolvendo crianças da pesquisa que, até então, estavam despercebidos pela equipe gestora e professores. Um deles envolvia uma criança que, embora não sabendo ler, frequentava a sala de aula do 3º ano do EF, mesmo estando matriculada no 2º ano. A criança não admitira o fato de ter sido reprovada e passara a frequentar outra turma. O fato ocorreu porque o analfabetismo escolar, em qualquer turma do EF de escolas públicas, durante muito tempo, vinha passando despercebido pelas políticas públicas de educação. Esse caso foi comunicado à supervisão da escola e as providências foram tomadas.

No segundo caso, o nome da mãe, citado pela criança e entrevistada por nós, não correspondia ao nome que aparecia no registro de nascimento da criança. Foi esclarecido, em seguida, que se tratava da tia (irmã da mãe biológica) que havia adotado,

informalmente, a sobrinha, juntamente com um irmão, devido à falta de condições socioeconômicas dos pais das crianças.

d) Avaliação da leitura e da escrita

As atividades de avaliação diagnóstica da leitura e da escrita foram realizadas na própria escola, em dias e horários previamente combinados com as professoras das crianças e gestores da escola. As crianças realizaram dois tipos de avaliação de leitura e de escrita, uma individual e duas coletivas, em etapas distintas, e cumprindo diferentes propósitos:

Os textos utilizados, discriminados no quadro a seguir, pertenciam ao gênero canção, poesia, história em quadrinhos e conto.

Quadro 5 – Avaliação de leitura e de compreensão textual do GC

Provinha Brasil	Prova PAIC	Habilidade avaliada
Questões	Questões	
23	18	Leitura
23	18	Identificação do assunto do texto
20	17	Identificação de informação explícita no texto
24	20	Construção de inferência

Embora apresentassem estruturas diferentes (um em prosa e o outro em verso), os textos eram curtos e tratavam de assuntos relacionados à natureza, já identificáveis pela simples leitura do título.

Para identificação do assunto do texto, as crianças marcavam opções que respondiam às indagações do tipo: “O assunto do texto é?” (Provinha Brasil) e “O texto fala sobre o quê?” (Prova PAIC). Nas questões 20 e 17 (linha 5), verificamos a habilidade da criança para identificar informação explícita no texto, com as seguintes perguntas: “O que os meninos fazem?” (Provinha Brasil) e “O que o bebê quer?” (Prova PAIC). As informações que respondiam a essas perguntas, nos textos das duas provas, encontravam-se expressas nas primeiras linhas. Quanto à habilidade para fazer inferência, utilizamos as questões 24 e 20 (linha 6). Nessas questões, as crianças teriam que marcar opções que completassem sentenças do tipo: “No texto, minha mãe estava:” (Provinha Brasil) e: “No texto, o menino Maluquinho está ensinando *Junim* a:” (Prova PAIC). Os textos dessas questões apresentavam linguagem verbal e não-verbal (imagens), recurso que propicia a

recuperação de conhecimentos prévios armazenados na memória, se houver, necessários à construção do sentido do texto.

A Prova do PAIC foi elaborada seguindo os mesmos critérios que orientam a Provinha Brasil, que vem sendo realizada no Ceará, desde 2007, com todas as crianças do 2º ano do EF das escolas públicas municipais, no início do primeiro semestre e final do segundo semestre. Ocorre que, devido ao acordo administrativo, em 2008, entre o MEC e os responsáveis pelo PAIC, as crianças do 2º ano de todo o Estado do Ceará foram avaliadas no primeiro semestre pela Provinha Brasil (ou seja, a Provinha Brasil substituiu a Prova do PAIC) e, no segundo semestre, avaliadas pela Provinha do PAIC.

i) Avaliação diagnóstica individual (APÊNDICES 7, 8, 9, 10, 11 e 12) – essa avaliação foi aplicada individualmente e teve por objetivo diagnosticar as habilidades de leitura e de escrita já consolidadas pelas crianças. O caráter lúdico dessa avaliação aproximou e criou vínculos de amizade e confiança entre as crianças e a pesquisadora.



Foto 9 - Criança e material de leitura.



Foto 10 - Livro “sanfonado” usado para a leitura.

ii) Provinha Brasil (ANEXO 2): esse tipo de avaliação é realizado, em nível nacional no início do ano letivo, com todas as crianças matriculadas no 2º ano do EF. O MEC orienta que a Provinha Brasil deve ser aplicada, coletivamente, por professores da escola, desde que nenhum professor aplique a prova em sua própria turma. Porém, em 2008, para atender aos objetivos do Governo do Estado do Ceará, a Provinha Brasil foi conduzida por aplicadores externos, ou seja, os aplicadores não faziam parte da equipe da escola.

Como a Provinha Brasil é realizada em um único dia, várias crianças, por motivos diversos, deixaram de ir à escola e não realizaram a prova. Dentre elas, seis das dezoito crianças, sujeitos da investigação, em questão, faltaram no dia da prova. Embora as famílias tenham sido orientadas para que as crianças não faltassem no dia da prova,

segundo depoimentos das professoras, os pais por não considerarem relevante esse tipo de atividade permitiam que as crianças faltassem por motivos, às vezes, pouco significativos. Então, pelo fato de as famílias não compreenderem a importância de tal atividade, por um lado, e, por outro, as crianças resistirem em ir à escola porque se sentiam constrangidas diante de uma avaliação aplicada por profissionais externos à escola, é relevante o número de crianças que deixam de comparecer à escola no dia da prova. E há, ainda, as crianças que faltam por motivo de doença, dentre outros etc.

Por essa razão, a análise comparativa das habilidades de leitura e de escrita construídas pelas crianças, entre a primeira e segunda avaliação diagnóstica coletiva, foi realizada apenas com doze crianças.

iii) Prova do PAIC (ANEXO 1), avaliação diagnóstica comparativa - essa avaliação foi realizada ao término da intervenção e, também, tem caráter externo. A Prova do PAIC foi aplicada pela pesquisadora³¹ com as doze crianças que participaram da Provinha Brasil antes da intervenção.

e) Os Instrumentos de registro

Para o registro das ações, utilizamos o diário de campo, a fotografia, a filmagem e gravação em MP4 e o gravador.

A utilização do diário de campo representa a tentativa do pesquisador para registrar, objetivamente, os detalhes do que ocorre no campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os diários de campo se constituíram como registros de eventos e de situações vivenciadas no contexto escolar e familiar, como exemplo a seguir.

DIÁRIO DE CAMPO

Primeiro Encontro com as famílias

Data: 14/05/2008

Local: Escola Vivências e Aprendizagens

Horário: 8 às 11 horas

Participantes : pesquisadora, uma (1) colaboradora para registro das falas das famílias, duas (2) professoras da 2ª série das turmas A e B e vinte e três (23) famílias.

Para a realização dessa reunião contamos com a colaboração de vários profissionais da escola e de outros locais que se mostram interessados em participar. O diretor por apoiar o projeto desde o primeiro momento em que foi socializado na escola; a supervisora e a coordenadora facilitando a comunicação com as professoras e famílias; as professoras das duas turmas que demonstraram interesse em fazer parte da

³¹ Essa prova é aplicada por técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME), devidamente capacitados para este fim. A pesquisadora pôde aplicar esse instrumento por fazer parte da equipe de elaboração e por conhecer todos os procedimentos da aplicação.

pesquisa; as professoras responsáveis pelas atividades da biblioteca e da informática que desenvolveram atividades com as crianças enquanto conversávamos com as famílias, no momento da reunião que envolveu as professoras e famílias; o representante do conselho de pais que providenciou o espaço e o equipamento de som necessários para as apresentações artísticas das crianças; a coordenadora do ABC que acompanhou as adolescentes para a apresentação de dança de rua para as famílias e crianças; as cozinheiras que contribuíram com o delicioso cafezinho; uma professora, voluntária, que registrou a fala dos familiares das crianças; e as quatro alunas do curso de pedagogia que, por ocasião da reunião, encontravam-se na escola e ajudaram a servir o lanche para as famílias e crianças.

As famílias, representadas por mães, em sua maioria, e avós chegaram no horário combinado e pareciam bastante interessadas em participar da reunião. Iniciamos a reunião, em uma sala de aula conversando sobre a aprendizagem da leitura e o que as famílias já fazem para ajudar na aprendizagem das crianças. Ouvimos relatos de mães que estudam com a criança, de avó que acompanha as tarefas da escola da neta porque a mãe trabalha e não tem tempo; de mãe, que não sabe ler e pede a ajuda da vizinha, e de mãe analfabeta que apenas senta do lado enquanto a criança faz a tarefa e que diz já ter aprendido muito com a filha.

Era frequente o relato de mães sobre comportamentos indesejados dos filhos, em casa, sobre a falta de interesse das crianças e até do uso sanção utilizado a força física (bater, usar palmatória) para fazer a criança aprender. Aproveitamos o momento para esclarecer que existem outras formas de trabalhar a falta de limites das crianças, sem o uso da violência física ou psicológica. Uma das professoras da turma chamou atenção para o fato de a força física não contribuir para desenvolvimento da autonomia da criança. Várias vezes tivemos que lembrar o tema em questão.

Dentre os relatos das famílias, registramos os seguintes:

“Eu digo para ela: se você não passar, você sabe que a peia vai cantar. Meus filhos todos me escutam. Todo dia de manhã eu digo: - você tem que estudar. Você tem o dia todo só pra estudar e brinca” (mãe).

“Eu tenho uma mocinha que ela tem treze anos. Ela não sabe de nada, nem do nome. A gente vai ensinar o dever dela e ela começa a chorar. Eu já levei ela no médico e ele disse que ela é bem lentazinha” (mãe)

“Criar o filho sem bater, não dá. Se a gente não bater eles vão bater na gente” (mãe).

“Eu tenho três, e graças a Deus, não tem problema, eu não bato. Eu e meu filho fazemos tudo junto. Eu aprendo o alfabeto junto, eu tenho um caderno pra ela e um para mim” (mãe).

“Meu filho é muito grosseiro. Quando vou ensinar ele, ele diz: - não vou, não vou. A mãe dele não tem muito tempo. Eu não tenho muito tempo. Ele tá sentindo a falta do pai. Ele diz que quem manda na casa é ele” (mãe).

“A minha filha, só Jesus. A minha não se interessa. Já coloquei no reforço” (mãe).

“Meus filhos são muito obedientes, são uma benção” (mãe).

“A Bárb é lenta, eu faço tudo. Sento com ela, ensino o alfabeto, mas ela tem dificuldade de aprendizagem” (mãe)

“Uma coisa que está acontecendo, que eu me preocupo é que o Van não está copiando as tarefas e todo dia eu falava: - ele não tá acompanhando a aula. Eu disse: - se você chegar aqui com o caderno com a letra da professora, você sabe o que vai acontecer. No outro dia ele chegou com o caderno copiado por ele. Ele sabe ler, sabe copiar” (avó).

“A Ru chega em casa e eu pergunto: - R tem dever? E ela diz que não. Então eu pego a palmatória aí ela responde: - tem, tem mãe. Aí, eu mostro só a palmatória, aí ela... Mas ela tem é preguiça” (mãe)

“O Gui, ele é muito inteligente, ele pede orientação e faz sozinho. Ele é preguiçoso, mas faz” (mãe)

“Eu peço uma pessoa pra ensinar porque eu não enxergo. Às vezes minha vizinha, ou a minha menina de nove anos ensina” (avó).

“Tem gente que coloca a responsabilidade dos filhos aprenderem toda na professora. Eu acho que é da família também” (avó).

“Eu tenho um menino de quatorze anos que não quer mais estudar” (avó).

“Eu leio sempre com ela” (mãe)

“E quem não sabe ler como eu?” (avó).

Obs.: Mães/avós que estiveram presentes na reunião e concordaram em participar:

FILHO (A)	MÃE/AVÓ	FILHO (A)	MÃE/AVÓ	FILHO (A)	MÃE/AVÓ
1. Gui	M. Fran	6. Van	Rosa	11. Barb	Auri
2. Ma	M. As	7. Ry	Rosi	12. Am	Rose
3. Ru	F. Vi	8. Adri	Ales	13. Edu	M. Ed
4. Fab	Eli	9. Eli	M. Ca	14. Est	A. Clei
5. Dav	M. Deus	10. Vic	R. GO	15. Yas	Dain

Os registros das práticas de leitura (ANEXO 1) realizados nos domicílios constaram das anotações realizadas pelo leitor “experiente”, que compartilhou a leitura com a criança. Em apenas uma das famílias, a própria criança leu, sem ajuda, as fichas que orientavam a compreensão e as reflexões sobre os textos lidos e respondeu às questões, registrando outras informações a respeito das leituras realizadas na família: práticas de leitura e de escrita realizadas no domicílio (tipo de leitura, tipo de portador; função da leitura e/ou escrita; quem estava presente durante as práticas de leitura e/ou escrita).

O registro fotográfico e a filmagem foram pertinentes, pois possibilitaram a análise e reflexão sobre situações e comportamentos, com riqueza de detalhes. Foram registradas situações de práticas compartilhadas de leitura na família, os espaços onde ocorreram essas práticas e os momentos de empréstimos de livros pelas crianças na escola.

A seguir, explicitaremos, na Parte 2, da Trilha Metodológica, as estratégias utilizadas para mobilizar as famílias e como ocorreram as práticas compartilhadas de leitura no ambiente familiar das crianças.

4 TRILHA METODOLÓGICA (Parte dois): A PESQUISA-AÇÃO

Neste capítulo, trataremos da intervenção com práticas de leitura compartilhada no ambiente familiar das crianças.

Dentre os agentes sociais responsáveis pela transmissão de saberes acumulados, culturalmente, a família se encontra na base. Dessa forma, representa o primeiro contexto social natural capaz de desenvolver funções de educação afetiva, de construção da identidade e personalidade das crianças e adolescentes, de inserção na cultura de pertença e de participação democrática na sociedade (FRABBONI, 2002).

Admitindo que as práticas culturais da família, incluindo a diversidade linguística, os rituais, os usos e os costumes a elas associados são importantes para os conhecimentos construídos pelas crianças, propusemos a intervenção com práticas compartilhadas de leitura no ambiente familiar de dezoito crianças. As leituras compartilhadas “são aquelas que se dirigem à criança, fazendo-a participar como destinatária do ato de leitura” (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p. 37).

Segundo Teberosky e Colomer (2003), há um significativo número de pesquisas que ressaltam as vantagens da leitura compartilhada e a criação de ambiente social de leitura excelente (BUS, VAN ILZENDOORN e POLLEGRINI, 1995; MORROW e SMITH, 1988; NEUMAN, 1999; TEALE e SULIZBY, 1986). Além dessas, acrescentamos as pesquisas realizadas, no Brasil, por Farias (2006), Salustiano (2006), Mota - Rocha (2002), Mercedes (1998), Silva (1997), citadas na introdução deste estudo, que também tratam da relevância da leitura mediada, dentre outras.

Uma vez que todas as famílias se diferenciam devido a fatores de ordem intrínseca (diferenças individuais, disposição para leitura etc.) e extrínseca (histórica, política, cultural, social e econômica), para a construção do desenho da intervenção que ora descrevemos, levamos em consideração as especificidades das famílias deste estudo, principalmente o nível de escolaridade de seus membros.

O nível de escolaridade dos responsáveis pelo cuidado e pela educação das crianças, por exemplo, foi um dos aspectos que influenciou a metodologia da intervenção: dentre as quinze pessoas entrevistadas, familiares das crianças, apenas sete concluíram o Ensino Fundamental; seis abandonaram os estudos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e duas são analfabetas.

Com base nessa realidade e considerando que as práticas de leitura no ambiente familiar são limitadas e pouco direcionadas às crianças, conforme descreveremos no Capítulo V, a indicação da pessoa responsável pela mediação das práticas de leitura no domicílio obedeceu a critérios estabelecidos por nós e pelas famílias. Concordamos, portanto, que o perfil do responsável pela mediação deveria obedecer aos seguintes critérios:

- a) Que fosse significativa³² para a criança;
- b) Que demonstrasse desejo de participar da pesquisa, mesmo que não soubesse ler.

Embora, a sugestão de intervenção com práticas compartilhadas de leitura nas famílias tenha partido da pesquisadora, coube a cada família concordar, ou não, com o que foi proposto, bem como sugerir novas possibilidades e decidir como, quando e quem compartilharia a leitura com a criança.

Vale ressaltar que a intervenção proposta não se traduz como intromissão violenta, como se naturalizou etimologicamente, mas entendida no sentido de “vir entre”, “interpor-se” para produzir acontecimentos (ARDOÍNO, 1987). O sentido da ação, nesse caso, assumiu a conotação de intervenção, voltada para a produção de acontecimentos.

Partindo desse princípio, as ações de intervenção da pesquisa ocorreram no período de maio de 2008 a março de 2009 e foram agrupadas em três etapas. Vale lembrar que nossa inserção na escola e os contatos com as famílias e crianças antecederam as citadas etapas.

Quadro 6 - Etapas, período e ações de intervenção

Etapas	Período	Ações
1ª etapa	janeiro a julho/ 2008	Mobilização dos sujeitos
2ª etapa	agosto a novembro/2008	Intervenção com práticas de leitura na família
3ª etapa	dezembro /2008 a março/ 2009	Avaliação das ações da intervenção

A primeira etapa, realizada no período de janeiro a julho, correspondeu à fase de mobilização dos sujeitos (professoras, famílias e crianças). Nesse período, também realizamos visitas aos domicílios, entrevistamos as famílias e crianças e realizamos a avaliação da leitura e da escrita das crianças (individual e coletiva). A segunda etapa foi

³² Pessoa significativa para a criança, isto é, aquela que, independentemente do tipo de vínculo (de parentesco e/ou afetivo), possa interagir com a criança em situações que envolvem práticas de leitura e de escrita.

desenvolvida nos meses de agosto a novembro e correspondeu à fase de intervenção com práticas de leitura no ambiente familiar. E a terceira etapa, realizada nos meses de dezembro a março, correspondeu à avaliação das ações (análise da intervenção) e avaliação da leitura e da escrita das crianças (2ª avaliação coletiva).

4.1 Mobilização das famílias

O primeiro encontro com as famílias ocorreu na escola por ocasião de um “Chá cultural”, organizado pela pesquisadora e professoras. Neste, as famílias tiveram a oportunidade de apreciar uma peça teatral e um jogral³³, ambos apresentados pelas crianças, e *danças de rua*, apresentadas por adolescentes da comunidade, que fazem parte do grupo cultural do ABC. O “Chá cultural” aconteceu na quadra esportiva da escola, no período da manhã, horário de aula das crianças.

Estiveram presentes duas professoras, todas as crianças, alunos dessas professoras, familiares das crianças e outras pessoas que se encontravam no local, como mães de crianças de outras turmas, estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e funcionários de apoio da escola. Brindamos o encontro com um saboroso lanche.



Foto 11 - Primeira encontro com as famílias



Foto 12 - Apresentação da dança de rua

³³ Jogral – canção falada (coral) acompanhada por gestos.



Foto 13 - Apresentação de jogral pelas crianças



Foto 14 - Grupo de dança do ABC

Logo após o evento cultural, reunimo-nos em uma sala de aula para tratarmos de assuntos referentes à pesquisa. Iniciamos o encontro, instigando os participantes a respeito das seguintes questões: como as famílias percebiam a alfabetização das crianças; o que gostariam de saber a respeito da alfabetização de crianças; se e como colaboravam com a aprendizagem das crianças em casa.

Houve bastante interação entre os participantes, pois cada um teve a oportunidade de expressar o que pensava e sugerir alternativas para os impasses e dificuldades que iam surgindo.

Vale ressaltar que o encontro foi bastante oportuno, pois tivemos a oportunidade de presenciar diálogos angustiados, entre as famílias, e entre estas e as professoras, quando falavam das dificuldades de aprendizagem das crianças e das dificuldades de estabelecerem limites para as crianças. Também nos fez perceber o sentimento de impotência das famílias e das professoras a respeito do insatisfatório nível de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças.

Esgotadas as falas sobre essas questões, direcionamos a reunião para o foco do estudo - a prática compartilhada de leitura na família. Convém esclarecer que, até então, tínhamos como parceiros apenas as professoras e precisávamos da aceitação das famílias, inclusive para nos aproximar das crianças.

Diante de olhares atentos, exibimos os propósitos da pesquisa e a metodologia pretendida, objetivando, pois, a parceria com as famílias. Desde então, questões e reflexões voltadas para a pesquisa começaram a ganhar espaço, como por exemplo: *E quem não sabe ler, como eu? E a mãe que trabalha fora? Eu não enxergo. Minha filha já sabe ler. Quando as crianças começam a levar os livros? Só a mãe pode ler para a criança? E a criança que vive com a avó?*

Logo o impacto gerado pela proposta de envolvimento das famílias foi-se dissipando à medida que as dúvidas se esclareciam. Mais tranquilos, os participantes já conseguiam responder a algumas de suas indagações, agindo como sujeitos da situação. Como exemplo, a mesma avó que afirmou ter baixa visão acrescentou: *Eu peço uma pessoa pra ler porque eu não enxergo. Às vezes minha vizinha, ou a minha menina de nove anos ensina ela.*

Dessa forma, as estratégias de intervenção com práticas de leitura no ambiente familiar foram-se configurando, conforme os limites e possibilidade das famílias. Para cada criança, foi pensada uma pessoa para acompanhá-la nas leituras em domicílio. Quanto aos encontros que sucederiam este primeiro, ficou acertado que os coletivos, com as famílias, professoras e pesquisadora, aconteceriam na escola, e os individuais seriam nos domicílios. Todos em datas e horários previamente agendados.

Encerramos a reunião com a confirmação de participação de quinze, das vinte e três famílias presentes, e com a certeza de que a parceria firmada exigiria, de ambas as partes, envolvimento e certo esforço para atender às expectativas.

Na opinião das professoras, o encontro foi produtivo e contou com um número significativo de participantes, uma vez que poucas famílias costumavam ir à escola quando convocadas pelas professoras.

Entendemos, por fim, que as famílias concordaram em participar da pesquisa, objetivando a melhoria da aprendizagem das crianças, e, mesmo a despeito de os depoimentos terem registrado, na primeira entrevista, um acentuado desconhecimento da relevância da efetiva participação familiar para a otimização da aprendizagem das crianças, tão logo pairou naquelas a compreensão da importância desse engajamento.

Quadro 7 - Tipo de envolvimento que a família gostaria de ter com a escola

Depoimentos	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eu nunca deixo de ir pra reunião. Eu vou deixar e pegar e pergunto a profa. como foi.</i> (mãe de Elí) - <i>Participa de festa e reunião.</i> (avó de Mul) - <i>Participava só das reuniões porque o tempo é muito curto.</i> (mãe de Fab) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Não sei.</i> (mãe de Adri) - <i>Não, não sei.</i> (mãe de Edu) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Gostaria, uma boa ação não faz mal a ninguém.</i> (mãe de Lori) - <i>As professoras precisam contar histórias. Sentar numa roda. Os pais em casa não fazem, a escola tem de fazer, fazer brincadeiras.</i> (avó de Vic) - <i>Não tenho tempo.</i> (mãe de Vi) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Gostaria, mas não dá. Pois passo o dia com eles.</i> (avó do Ry e do Wan). - <i>Gostaria, mas não tenho tempo.</i> (Ya). - <i>O tempo não dá</i> (mãe de Drian).
-------------	---	--	--	---

Dentre as onze famílias que responderam à pergunta “Que tipo de envolvimento você gostaria de ter com a escola de seu (a) filho (a)?”, como mostra o quadro, três famílias revelaram acreditar que o fato de participarem das festas e reuniões da escola caracteriza-se como envolvimento; duas famílias disseram não saber como poderiam envolver-se com a escola; três famílias não consideraram relevante o envolvimento da família com a escola para a aprendizagem escolar; e três alegaram que até gostariam de participar, porém não tinham tempo.

Como se observa, algumas famílias já mantêm certo envolvimento com a escola, enquanto outras alegaram diferentes motivos para a não-participação, deixando subentendido que a educação da criança é papel exclusivo da escola.

Todavia, embora os pais desconheçam os estudos científicos que tratam da importância da participação da família na aprendizagem dos filhos, e não tenham clareza a respeito do quê e como fazer para ajudar, algumas famílias, intuitivamente, contribuía do jeito que sabiam (*se não botar pra ler não aprende; não admito menino ficar sem fazer a tarefa; tem que sentar com ele, ler histórias; tem que botar no reforço*). E, mesmo entre aquelas famílias que matriculam os filhos na escola e ficam como espectadores, muitas vezes a criticar a escola, acredita-se que assim o fazem, porque entendem que a escola sozinha cumprirá o seu papel.

No entanto, independentemente do que respondeu e do que pensou cada família, houve um desejo que foi compartilhado por todas: melhorar a aprendizagem das crianças. Inclusive a disposição para participar do estudo, em questão, já confirma o interesse pela aprendizagem das crianças, contrariando o senso comum de que os pais matriculam os filhos e esperam que a escola sozinha dê conta da educação das crianças, porque não se preocupam com a educação destas.

O processo de alfabetização, de acordo com os estudos realizados por Purcell-Gates (2004), depende cada vez mais da coordenação das aprendizagens que se desenvolvem nos diferentes contextos (na família, na rua e em outros contextos não-escolares com todos os materiais e práticas de letramento) e nas relações das experiências cotidianas das crianças.

Após anos de investigação sobre a alfabetização inicial e as práticas familiares, Purcell-Gates (2004) enfatiza que, hoje, estão sendo dados passos para uma melhoria do ensino que inclui as aprendizagens de casa por meio de intervenções educativas. Para a autora, “a escola não pode trabalhar de costas ao que ocorre nos lares dos meninos e das

meninas: sabemos cientificamente que as interações alfabetizadoras no seio familiar são cruciais para suas aprendizagens” (p. 30).

Porém, o fato de as crianças construírem importantes significações sobre a linguagem escrita, nas interações familiares, não tira a responsabilidade da escola de cumprir bem o seu papel, levando em consideração as diferentes culturas de letramento das quais as crianças fazem parte. Como diz Smith (1989, p. 350),

Se as crianças não receberam apoio ambiental adequado para o ingresso na alfabetização, então as escolas devem proporcioná-los. As pesquisas etnográficas mostram claramente as condições colaboradoras, sob as quais o aprendizado da leitura e da escrita ocorre. Se os pais não lêem para seus filhos, é ainda mais importante que os professores o façam.

Não é função da escola substituir a família, também não, é função da família fazer o trabalho que cabe à escola. No entanto, aumenta a possibilidade de a escola desenvolver um trabalho de qualidade quando trabalha de forma contextualizada, considera a realidade das crianças e conta com a participação de suas famílias.

A escola, principalmente a pública, precisa tornar-se um espaço de troca de saberes e de escuta e reconhecer que os saberes da família e da escola se complementam. Sem a construção de um ambiente de confiança mútua, a escola permanecerá como algo estranho à comunidade, ambiente hostil para as crianças e suas famílias.

4.2 A intervenção com práticas de leitura no ambiente familiar

O envolvimento das famílias deste estudo na etapa de intervenção com práticas de leitura no domicílio mostrou que a escola pode e deve contar com a parceria da família, principalmente, quando objetiva otimizar o ambiente de letramento das crianças.

Segundo Soares (2004), a alfabetização e o letramento são processos independentes, porém interdependentes e indissociáveis: a alfabetização ocorre *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento. O letramento, por sua vez, somente se efetiva *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, ou seja, depende da alfabetização.

Sobre a participação da criança em práticas sociais de leitura, Foucambert (1994) propõe como uma de suas ideias-força a desescolarização da *leitura*. Para ele, *desescolarizar* significa que tanto em relação às crianças, quanto aos adultos, todas as instâncias educativas têm a função de formar o leitor sob o ângulo da técnica e do

manuseio do livro. Ressalta, ainda, a diferença entre alfabetização e *leiturização*. Segundo esse estudioso, a alfabetização é um aprendizado escolar, porém a *leiturização* é um aprendizado social, do mesmo modo que o aprendizado da linguagem oral. Para ele, ler se aprende lendo, assim como a linguagem oral se aprende falando.

De acordo com o que foi explicitado anteriormente, as estratégias para a leitura compartilhada, realizadas no domicílio, foram elaboradas e implementadas pelas famílias, tendo em vista a realidade de cada uma delas no que se referiu à possibilidade de mediação durante a leitura. Porém, no decorrer da intervenção, algumas alterações, como a quantidade de impressos que cada criança pegaria emprestada, por vez, e o tempo que passaria com o material de leitura no domicílio, também, se adequaram aos interesses e necessidades das crianças.

Como regra geral, ficou acordado que, uma vez por semana, as crianças selecionariam em média cinco exemplares da literatura infantil (contos clássicos da literatura infantil e outros contos apresentados em prosa e verso e revistas infantis) para serem lidos no domicílio com a ajuda de parceiros. Os impressos seriam conduzidos na maleta de leitura, juntamente com uma pasta contendo a ficha de leitura, descrita posteriormente.

a) A mediação

Conforme foi destacado na “Parte um da Trilha metodológica”, a mediação do outro durante os atos de leitura é de fundamental importância para todas as aprendizagens. Vigotski (2007) ressalta que, para uma criança compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita, é necessário descobrir que esta é um sistema de signos que não tem significado em si. Seu significado surge de um longo processo dialético que envolve o sujeito, sua história e a cultura na qual está inserido.

A significação a respeito da língua escrita é, portanto, construída a partir da relação entre a criança e o ambiente em que vive, possibilitada pela mediação de signos. A leitura de um texto, por exemplo, põe a criança em contato com uma realidade que independe de tempo e de espaço. À medida que lê, faz inferências, planeja, compara, lembra e amplia conhecimentos, sem o contato direto com o real.

Segundo Vigotski (2007), um dos aspectos essenciais do desenvolvimento é a crescente habilidade da criança no controle e direção do próprio comportamento, habilidade tornada possível pelo desenvolvimento das funções superiores e pelo uso dos

signos. Para o citado autor, nas funções psicológicas superiores o uso de signos (estímulos artificiais ou autogerados) é crucial, pois sua “característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento” (p. 33).

Ao interagir com práticas culturais de leitura, a criança realiza uma série de aprendizados. Seus modos de perceber, representar, explicar e atuar sobre o meio, bem como seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesma vão se modificando a partir de sua interação com o outro mais experiente e com elementos simbólicos de sua cultura.

Contudo, o mediador, de fato, é a atividade do sujeito. Não a simples atividade ou experiência física, mas a abstração das coordenações que ligam as ações, relacionando as propriedades das ações e não apenas dos objetos. A criança internaliza as experiências vivenciadas em seu meio graças à sua capacidade de operar mentalmente sobre o mundo. Por exemplo, os hábitos de leitura da família, o que lê, como lê, onde lê são práticas culturais que a criança vivencia e que farão parte de suas representações mentais.

Finalmente ler para/com as crianças é, frequentemente, algo recomendado, embora nem sempre seja explicitado o que de fato se pretende com essa prática. A respeito desse fato, Smith (1989, p. 349) destaca:

Obviamente, ler para as crianças pode torná-las interessadas nas histórias (ou no que quer que lhe seja lido) e também demonstrar interesse e utilidade que outras pessoas encontram na leitura. Mas a cada vez que uma criança ouve uma leitura também pode ser uma lição de leitura (e escrita), uma oportunidade para aprender mais sobre as convenções e finalidades da linguagem escrita.

Uma vez que, “a escrita tem como finalidade a leitura” e trata-se de representação simbólica, as atitudes das pessoas em contextos de práticas de leitura revelam para as crianças, além da função social da leitura e sentido do texto, aspectos da língua escrita, como suas convenções (função e aspectos das letras, direcionalidade, estrutura do texto conforme o gênero etc.), modos de ler (leitura oralizada ou silenciosa), entre outros.

b) A leitura compartilhada no ambiente familiar

De acordo com Gallart (2004, p. 42), a *leitura dialogada* implica o aumento de interações em torno da atividade de leitura, multiplicando os espaços de leitura para além da escola. Para essa autora, “o foco da leitura se desloca de ser visto como um processo

interativo entre o menino ou a menina e o texto, para a interação entre os meninos, as meninas e as diferentes pessoas adultas que estão a seu redor em relação com esse texto”.

As interações possibilitadas pelas práticas compartilhadas de leitura foram bastante diversificadas, conforme se constatou por meio das visitas nos domicílios, dos depoimentos das famílias e das crianças. O quadro seguinte mostra, desde o depoimento das crianças e de observações realizadas nos domicílios, como se deram as interações.

Quadro 8 – práticas compartilhadas de leitura

	Criança	Leitura compartilhada	Depoimento das crianças
1	Est	Mãe e/ou irmã liam com a criança; a criança lia com colegas.	<i>[..]Às vezes eu leio com minha mãe e às vezes com minha irmã; às vezes eu lia só; às vezes eu ia pra casa das minhas amigas ler; às vezes elas vem pra minha casa ler os livros que eu não sei ler. (Est)</i>
2	Am	Mãe lia com a criança; a criança lia com colegas.	<i>[...] eu leio com minhas amigas na casa delas. Todo dia eu vou pra lá e leio o livro. (Am)</i>
3	Ma	Mãe e/ou irmã liam com ele; a irmã mais velha lia para ele e outras crianças que participavam da pesquisa.	<i>Eu e minha irmã que lê. (Mat)</i>
4	Ru	Participava de rodas de leitura na casa dos colegas que participavam da pesquisa.	<i>O Mateus e a irmã dele lê por causa da minha..., a minha mãe não deixa eu pegar a maletinha. Ela pega a maletinha e bota lá em cima do guarda-roupa. (Ru)</i>
5	Wan	A criança lia com a irmã.	<i>Eu lia com a minha irmã na casa de minha vó. (Wan)</i>
6	Ry	A criança lia para a avó.	<i>Eu leio pra minha vó. (Ry)</i>
7	Adri	A criança lia para a mãe e para a irmã; outras vezes a mãe lia para ele.	<i>Eu leio para minha mãe e pra minha irmã... porque ela não quer ler e eu gosto que ela leia. (Adri)</i>
8	Barb	Mãe lia para a criança.	<i>[...] eu gostava de ler com minha mãe. (Barb)</i>
9	Yas	Mãe lia para as crianças.	<i>Minha mãe lê pra mim. (Yas)</i>
10	Fab	Mãe lia para a criança.	<i>Minha mãe ler. (Fab)</i>
11	Vi	Irmã lia para a criança.	<i>Eu não sei lê sozinha. Minha irmã ajuda a ler. (Vi)</i>
12	Da	Irmã mais velha lia para a criança.	<i>A minha irmã gosta de ler pra mim. (Dav)</i>
13	Edu	A criança lia sozinha.	<i>Quando minha mãe fica dormindo eu fico lendo. (Edu)</i>
14	Eli	A família fazia roda de leitura envolvendo a mãe, o pai e irmãos.	<i>Eu leio para minha mãe e às vezes ela lê. (Eli)</i>
15	Mul	O tio ou a tia lia para a criança ou acompanhava a leitura feita por ela	<i>Meu tio e minha tia lê. Eu gostava de ler só. (Mul)</i>
16	Vic	O tio ou a tia lia para a criança ou acompanhava a leitura feita pela criança; a criança lia para a avó com deficiência visual.	<i>Eles querem que eu leia pra eles. Eu gosto de ler para a minha avó. (Vic)</i>
17	Drian	Avó e/ou mãe liam para a criança.	<i>Todo dia minha mãe lia o livro pra nós dormir. Pra mim e pro meu irmão. (Drian)</i>
18	Lori	Avó e/ou mãe liam para a criança.	<i>Minha avó e minha mãe lê pra mim. (Lori)</i>

Conforme explicitado acima, todas as crianças participantes do estudo contaram com o apoio da família para a realização da leitura no ambiente familiar, porém as práticas diferenciaram-se em relação aos tipos de parceiros e ao modo como liam.



Foto 15 – Leitura compartilhada com os tios. Foto 16 – Leitura compartilhada com a mãe.

Na maioria das famílias, a criança lia com a colaboração de um adulto ou de outra criança mais velha; em outras famílias, a criança lia para o adulto que, por algum motivo, encontrava-se impossibilitado para ler, devido à visão comprometida, ser analfabeto, ou simplesmente porque o adulto sentia prazer em ouvir a leitura da criança. Apenas em um caso, por opção e por já saber ler com autonomia, a criança lia sozinha.

Segundo Mittler (2003), experiências realizadas no Canadá, no Reino Unido, na Grã-Bretanha e Irlanda do Norte sobre aprendizagem cooperativa e colaborativa, ressaltam a importância do apoio mútuo entre pares no ensino da leitura. Em sua análise sobre a aprendizagem colaborativa, Mittler (2003, p. 173), constatou que “os benefícios vão muito além da aquisição de habilidades ou do domínio sobre o assunto”.

As pesquisas realizadas sobre as práticas de leitura na família (FERREIRO, 1991; DOWNING, 1987; GOODMAN, 1987; entre outros) ressaltam que nem sempre as famílias carecem de patrimônio cultural, mas às vezes, principalmente o material impresso, corre o risco de ficar como *letra morta*, porque ninguém lhe dá vida. Um material objetivado não tem efeito imediato e mágico sobre a criança, enquanto não mobilizar interações significativas com esse capital.

Woods (1987, p. 262), pesquisando sobre esse mesmo assunto, chegou à conclusão semelhante:

Não se trata de dizer que o ambiente careça de usos da lectoescrita; mas a forma como os participantes – pais e filhos – negociam as interações, especificamente em relação a um texto e aos usos e funções da leitura e da escrita, o que vem a ser importante na compreensão que a criança pode vir a ter do que significa ser leitor e escritor.

Para Ferreiro (2002, p. 25), “todos os objetos (materiais ou conceituais) aos quais os adultos dão importância são alvo da atenção das crianças. Se perceberem que as letras são importantes para os adultos (sem que importe por que e para que são importantes) tentarão apropriar-se delas”.

c) As malas de leitura

Para atender à demanda dos empréstimos, utilizamos nove malas. Dessa forma, em duas seções de empréstimos por semana, atendíamos as dezoito crianças. A primeira seção acontecia na segunda-feira com devolução na quinta-feira; assim, o segundo grupo fazia os empréstimos na quinta-feira e devolvia na segunda-feira.



Fotos 17 e 18 - Crianças com as Malas de leitura

As malas de leitura, ou pequenas malas de madeira revestidas com recortes de ilustrações de títulos da literatura foram adquiridas e customizadas por nós. Inicialmente, foram incluídas na pesquisa apenas como suporte para as crianças levarem os impressos para o domicílio e garantir a conservação destes. No entanto, passaram a ter para as crianças, também, um valor lúdico e simbólico. Ouvíamos, com frequência, após a organização dos livros nas malas, comentários que as crianças deixavam escapar, como: *Adeus, agora vou viajar; Tchou, tia vou viajar e não volto mais com essa mala*. Também, por ocasião das observações das práticas de leitura nos domicílios, percebeu-se que as malas tanto serviam para guardar e conservar os livros, como serviam de mesa para

escrever tarefas da escola ou preencher as fichas de leitura, de banco para sentar enquanto liam, e até para guardar os tesouros, objetos de uso pessoal.

E, ainda, para aquelas crianças que moravam mais próximas, as maletas eram utilizadas nas brincadeiras de escolinha, como mostram as falas das crianças: *Eu gostava de brincar de escolinha com minhas amigas. Às vezes, eu ia pra casa das minhas amigas brincar de escolinha e levava a maleta (Est).*

Dentre as crianças que participavam dessas brincadeiras, identificamos duas que ainda não liam com autonomia, como é o caso da Est e Ru, e duas que já liam com certa autonomia, Am e Ma, e a irmã mais velha de uma das crianças, leitora experiente, que não fazia parte do grupo investigado.

Acreditamos que o valor simbólico atribuído às maletas de livros, bem como as interações permitidas por elas durante as brincadeiras de faz-de-conta contribuíram para a apropriação de aspectos da língua escrita pelas crianças e para a construção do prazer de ler; certamente, também, contribuíram para que todos os livros fossem devolvidos e, vale ressaltar, todos em perfeito estado de conservação.

Segundo Vigotski (2007), assim como os rabiscos que fazem parte da primeira esfera de atividades que une os gestos à linguagem escrita, os jogos das crianças correspondem à segunda esfera. Portanto, para as crianças:

Alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedo e a possibilidade de executar com eles, um gesto representativo (p. 129).

Para Vigotski (2007), o desenvolvimento ocorre a partir das situações de aprendizagem com as quais a criança se defronta em seu meio social e cultural. Portanto, em toda situação de aprendizado tem sempre uma história prévia. Ou seja, as concepções das crianças transitam de um nível de desenvolvimento *real* (de algo que já sabe; conhecimento consolidado), para o nível de desenvolvimento *potencial* (conhecimento ocorrente a partir da ajuda do outro mais experiente). A diferença entre esses dois níveis de desenvolvimento foi denominada por ele de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é descrita como se segue:

Ela é a distancia 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 (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Experiência semelhante à nossa, que ressalta a importância da leitura mediada pelo outro e que utilizou a mala como suporte para transportar os livros que seriam utilizados pela comunidade, foi registrada em São Paulo. Corazza e Ferreira (2008) também utilizaram uma mala (Mala da História) com o propósito de levar literatura infantil ao acesso das crianças, educadores e pais nas comunidades. Segundo os pesquisadores, o Projeto Mala da História, através da contação de histórias, vem atingindo seus objetivos: promover a criatividade, a imaginação, a socialização, o envolvimento comunitário e a aprendizagem lúdica através dos livros. Nesse caso, a mala funcionou como biblioteca itinerante e é levada para espaços públicos e privados, como domicílios, igrejas, postos de saúde, praças, escolas etc.

d) A ficha de leitura



Foto 19 – Adulto preenchendo a ficha de leitura. Foto 20 – Adulto dialogando com a criança sobre o texto lido.

A ficha de leitura é um instrumental que teve por finalidade orientar as atitudes da criança e do parceiro durante e após a leitura e de nos auxiliar no acompanhamento das práticas de leitura, realizadas nos domicílios, mostrando com quem a criança lia, o local da leitura e os sentimentos despertados, tanto na criança como no parceiro.

As perguntas que a compunham instigavam a criança acerca de conhecimentos prévios suscitados pela leitura. Por exemplo: se a leitura lembrava experiências vivenciadas anteriormente, como brincadeiras ou outras leituras; se a leitura fazia lembrar outros textos com temáticas semelhantes etc.

Em relação à mediação durante a reflexão da leitura pela criança, Vigotski (2007) novamente torna-se relevante com sua concepção de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que ressalta a importância de as crianças fazerem coisas com a ajuda de parceiros, para, logo depois, poderem fazer por si mesmas.

Por fim, a ficha de leitura tanto contribuiu para a reflexão acerca dos conhecimentos prévios das crianças acionados durante e após a leitura, como revelou o sentido que a prática compartilhada de leitura teve para os leitores (aspecto tratado no Capítulo VI).

e) Os empréstimos e o acervo literário

O acervo utilizado no estudo constituiu-se de livros de contos clássicos da literatura infantil, de outros contos apresentados em prosa e verso, envolvendo temas de animais, plantas etc., revistas infantis, gibis dentre outros. Parte dele, 113 exemplares (ANEXO 5), foi adquirida pela pesquisadora (comprada por ela ou adquirida por meio de doação). Outra parte pertencia à biblioteca.

O critério de escolha dos livros adquiridos pela pesquisadora deve-se a três critérios: a experiência como leitora de história para criança na própria sala de aula observando a preferência das crianças; a paixão pelos clássicos infantis construída na infância ao deleitar-se nos contos de fadas contados pelo pai, antes de dormir; e, a qualidade dos textos, quanto ao conteúdo, forma e ilustrações.

Os empréstimos e as devoluções dos impressos ocorriam na biblioteca ou em outros espaços da escola, conforme mostram as fotos.



Fotos 21, 22 e 23 - Crianças selecionando livros.



Fotos 24 e 25 – Crianças devolvendo os livros e fazendo novos empréstimos

Durante os primeiros empréstimos, observou-se que o interesse das crianças estava centrado nas maletas. Todas queriam levá-las para casa, não importando com quais livros, às vezes, interessadas no colorido dos livros, das capas, ou das gravuras. Passada a euforia, e demonstrando objetividade, os interesses voltaram-se para o conteúdo dos impressos, fato que muito nos agradou.

Desde então, para as crianças a maleta era interessante, porém os livros eram mais importantes. Houve, inclusive, criança que, por morar mais distante da escola, preferia levar os livros na mochila, alegando que a mala era pesada.

Dentre os novos motivos que direcionavam as escolhas, identificamos as seguintes: satisfazer desejo pessoal, quando escolhiam os contos de fadas e os gibis; ler mais de uma vez o mesmo título; ler determinado livro que o colega falou que era muito legal; ler sobre temas específicos como planetas, dinossauros ou outros animais; ler autonomamente, quando optavam por títulos com pouco texto; atender à solicitação da mãe ou da irmã, que desejavam ler sobre determinado tema etc.

Nosso acervo não deu conta de atender a todas essas exigências. Por essa razão, firmamos acordo com a escola, e as crianças passaram a ter acesso também ao acervo da biblioteca escolar, porém, continuamos a utilizar a mesma metodologia. Com essa mudança, obtivemos vantagens significativas, pois o acervo da biblioteca era mais amplo e variado e possuía vários exemplares de um mesmo título, diminuindo consideravelmente os conflitos entre aquelas crianças que desejavam o mesmo impresso.

Enfim, a prática de levar a maleta de livros passou a fazer parte da rotina dessas crianças, e várias outras nos procuraram alegando que também gostariam de fazer parte do grupo. Foi notória a responsabilidade das crianças com o material. Raros foram os casos em que tivemos de lembrá-los de que precisavam devolver os livros. E, ainda assim, quando isso ocorria, justificavam dizendo que estavam lendo e que necessitavam de mais tempo.

Em relação às fichas de leitura, estas eram preenchidas, às vezes, pela própria criança, no caso daquelas que sabiam escrever, ou pelo parceiro de leitura. Algumas crianças contavam com a nossa ajuda, na escola, quando por algum motivo deixavam de preencher a ficha em casa.

O quadro, abaixo, mostra a quantidade de títulos lidos por criança, o número de vezes em que realizaram empréstimos e a quantidade de fichas de leitura devolvidas e preenchidas.

Quadro 9 – Livros lidos, n°. de empréstimos e n°. de fichas de leitura devolvidas

	Criança	Livros lidos	N°. de empréstimos	N°. de fichas devolvidas preenchidas
1	Drian	10	6	2★
2	Adri	37	8	8
3	Am	50	9	9
4	Barb	23	5	5
5	Dav	8	2	2
6	Edu	18	8	8
7	Eli	15	5	3★
8	Est	23	5	5
9	Fab	5	1	1
10	Lori	19	4	4
11	Ma	13	3	3
12	Mul	14	5	5
13	Ry	17	4	3★
14	Ru	4	4	2★
15	Vi	16	7	7
16	Vic	12	4	4
17	Wan	17	6	4★
18	Yas	17	6	3★

Os algorismos destacados na ultima coluna indicam a quantidade de fichas devolvidas, mas que não correspondem à quantidade de fichas levadas na maleta. Seis crianças não devolveram todas as fichas. Esse fato pode ser atribuído à escassa prática social de escrita dos familiares, ao baixo nível de escolaridade e/ou analfabetismo dos familiares e ao nível elementar de apropriação da língua escrita em que se encontram as crianças.

A primeira coluna indica quantos títulos foram lidos pelas crianças no período de agosto a novembro: três leram menos de dez títulos; onze leram entre dez e vinte; duas leram entre 20 e trinta; e duas leram mais de trinta. Dentre as crianças que leram mais, destacaram-se Am, que leu cinquenta livros e Adri, que leu trinta e sete. Dentre as crianças que leram menos, encontram-se Ru, que leu quatro; Fab, cinco; e Day, oito.

Supomos que a quantidade de livros lidos pelas crianças foi superior ao que mostra o quadro, pois os mesmos foram computados tendo por base as fichas de leitura e algumas, como mostra o quadro, não foram devolvidas.

Na coluna do meio, que indica o número de empréstimos por criança, podemos verificar que não há uma relação direta entre a quantidade de empréstimos e quantidade de livros lidos. Por exemplo: Lori fez quatro empréstimos e leu dezenove exemplares (Quadro 8, linha 10); Am fez nove empréstimos e leu cinquenta títulos (Quadro 8, linha 3). Lori e Am sempre, por interesse próprio, levavam, às vezes, até dez livros a cada empréstimo, enquanto as crianças Wan e Yas fizeram seis empréstimos e cada uma delas leu dezessete livros (Quadro 8, linhas 17 e 18). Casos como esses podem ser justificados pela disposição da criança para ler e pelo tempo disponível do parceiro para ler com a criança, como é o caso dessas duas crianças que ainda não liam com autonomia.

Em relação à quantidade de exemplares que cada criança poderia levar por vez, estabelecemos, inicialmente, que seria em torno de cinco. A condição para fazer novos empréstimos dependia da devolução dos exemplares que se encontravam no poder da criança. Contudo, algumas preferiam passar mais dias com os mesmos livros, para ler mais de uma vez cada título, enquanto outras levavam mais de cinco livros e, conseqüentemente, demandavam mais tempo para concluir a leitura de todos. Já outras levavam mais de cinco e devolviam no tempo previsto, ou seja, uma semana após a data do empréstimo.

Quanto aos títulos preferidos pela maioria, ao analisarmos as fichas de leitura constatamos que os contos clássicos da literatura infantil foram os mais apreciados.

Quadro 10 – Títulos mais lidos

°ORDEM DE PREFERÊNCIAS	TÍTULOS MAIS LIDOS	Nº. DE CRIANÇAS POR TÍTULO
1°	Pinóquio	11 crianças
2°	Rapunzel A arara e o macaco	9 crianças
3°	Chapeuzinho Vermelho As cores e os dias da semana A tartaruga e a perfeição	9 crianças

4º	Alice no país das maravilhas A balinha sapeca Assembléia dos ratos O jumento	7 crianças
5º	O sapateiro e os anãozinhos A onça e o Saci Rosa Flor e a Moura Torta	6 crianças

Dentre os títulos preferidos pelas crianças, encontram-se: Pinóquio, lido por onze; Rapunzel e Chapeuzinho Vermelho, lidos por nove e Alice no País das Maravilhas, lido por sete; O sapateiro e os anãozinhos, Rosa Flor e a Moura Torta, contos menos conhecidos pelas crianças, foram lidos por seis. As demais preferências incluem temas de animais, fábulas e outros contos.

A leitura dos contos infantis, com certeza, possibilitou a interação das crianças com a estrutura textual típica desse gênero e, igualmente, contribuiu para despertar o prazer de ler, por se tratar de leituras de escolha das próprias crianças. Além disso, a relação positiva com o escrito implica, dentre outras coisas, “a própria experimentação do prazer que proporciona a ampliação da capacidade comunicativa e de interpretação da realidade e à autoconsciência de mover-se no mundo da língua impressa” (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 65). Para essas autoras,

O importante de ler contos é que, por essa experiência, a criança começa a descobrir a potencialidade simbólica da linguagem: seu poder para criar mundos possíveis ou imaginários por meio de palavras – representando a experiência com símbolos que são independentes dos objetos, dos acontecimentos e das relações simbolizados e que podem ser interpretados em contextos distintos daqueles em que originalmente a experiência ocorreu, se é que ocorreu realmente (2002, p. 64).

No entanto, para ampliar os conhecimentos prévios (conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo), necessários à apropriação e desenvolvimento da leitura, faz-se necessária a familiarização da criança com diferentes gêneros e tipologias textuais em situações de uso, ou seja, em situação de letramento.

A familiarização deve englobar tanto os objetos de leitura (livros, anúncios, letreiros etc.) como as situações da vida cotidiana em que se recorre à leitura (para lembrar, para explicar um conto etc.). O contato com o escrito tem de implicar a tomada de consciência de seu uso funcional, do saber por que as pessoas lêem, de maneira que a idéia de sua aquisição se distancie da concepção de uma tarefa eminentemente escolar, sobretudo por parte dos meninos e das

meninas que unicamente associam a língua escrita com as exigências de seu ingresso no mundo escolar (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 65).

O aprendizado da leitura pressupõe uma natureza histórica e cultural e um processo mediante o qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. Ao longo do processo de desenvolvimento, a criança internaliza as experiências vivenciadas em seu meio graças à sua capacidade de operar mentalmente sobre o mundo, ou seja, operar por meio de signos disponíveis no meio social e cultural do qual faz parte.

Os capítulos que se seguem constam das análises possibilitadas pela pesquisa-ação. Estão ancoradas nos depoimentos das famílias, das crianças e das professoras, nas observações registradas e na avaliação da leitura e da escrita das crianças. No capítulo 5, descrevemos os sujeitos quanto aos aspectos: econômico, social, cultural e escolarização; no Capítulo 6, apresentamos as práticas sociais de leitura dos participantes; e no Capítulo 7 discutiremos sobre o impacto da intervenção para as famílias e crianças.

5 FAMÍLIA OU FAMÍLIAS: DE QUEM FALAMOS?

As complexas mudanças ocorridas nos setores políticos, econômicos e sociais, em geral associados às inovações científicas e tecnológicas, coincidem com as mudanças observadas no contexto familiar, em todas as sociedades. As modificações são observadas tanto na privacidade e função dos membros como na estrutura familiar, na condução da vida cotidiana e na forma de interação dos pais com as crianças.

Segundo Ariès (1973), até o século XV, a privacidade da família era concebida como uma realidade moral e social. No século XVIII, a comunidade familiar extensa restringe-se, passando a ser formada pelos pais e pelos filhos, separando-se dos criados, servidores e outros elementos. A família começou a manter a sociedade a distância. A organização da casa passou a corresponder à nova preocupação de isolamento, segurança e de defesa contra o mundo. Surgiu a casa moderna, que assegurava a independência dos cômodos, a privacidade da família e a permanência das crianças junto aos pais.

Contudo, hoje, em todos os níveis socioeconômicos, observa-se ruptura do modelo nuclear originado na sociedade burguesa, formada por um casamento, com filhos, mantendo um núcleo familiar estável. Por esse motivo, falamos de famílias, no plural, e não de família.

Nas classes socioeconômicas menos favorecidas, por exemplo, encontram-se famílias extensas formadas por diferentes vínculos (sanguíneo, parentesco, adoção etc.) morando em um mesmo domicílio. Para estas, a ideia de família define-se em torno de um eixo moral. Ou seja, são da família aqueles com quem se pode contar dentro da rede de sociabilidade estabelecida. Segundo Sarti (1971, p.52),

A família para os pobres associa-se àqueles em quem se pode confiar. A sua determinação não se vincula à pertinência a um grupo genealógico e a extensão vertical de parentesco restringe-se àqueles com quem convivem ou conviveram, raramente passando dos avós. O uso do sobrenome para delimitar o grupo familiar a que se pertence, recurso utilizado pelas famílias dos grupos dominantes brasileiros para perpetuar o *status* (e poder) conferido pelo nome de família, é pouco significativo entre os pobres.

Para esta autora, as relações entre os membros das famílias são seletivas e se estruturam em torno das obrigações morais estabelecidas, exceto nas relações entre pais e filhos biológicos porque as obrigações são dadas. As redes de obrigações morais (com

quem se pode contar e com quem se tem obrigação), “delimitam os vínculos, fazendo com que as relações de afeto se desenrolem dentro da dinâmica das relações” (SARTI, 1971, p.52).

A família, tida como ordem moral, torna-se referência simbólica fundamental e, dessa forma, como espaço de linguagem traduz o mundo social, orienta e atribui significado às relações interpessoais dentro e fora de casa.

O conceito de família, que utilizamos, corresponde à concepção dos sujeitos investigados por nós. Para eles, as pessoas ligadas por vínculos sanguíneos, parentais ou adoção, residindo sob o mesmo teto, ou não, são consideradas família.

Essa concepção de família corrobora também com as ideias de Saraceno (1997, p. 14), quando afirma que família é um “espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres, ainda que isso assuma formas diversas nas diversas sociedades”.

Para entender como se organizam as famílias e qual o papel de seus membros nas intrincadas relações estabelecidas, categorizamos arranjos familiares estudados em três tipos: *família nuclear*, *família monoparental* e *multifamília*.

O primeiro tipo, denominado *família nuclear*, refere-se à família formada apenas por uma unidade familiar³⁴ - pais e filhos de uma mesma união; o segundo é denominado *família monoparental* e refere-se à família formada por um dos genitores e filhos biológicos ou adotivos, no caso, a mãe e filhos; e o terceiro, denominado *multifamílias*, é formado por mais de uma unidade familiar que convive em um mesmo domicílio. Nesse tipo de arranjo, podemos encontrar família nuclear, *família monoparental*, ou uma única pessoa sem vínculo parental ou sanguíneo.

Partindo de realidades como estas que acabamos de descrever, não podemos referir-nos à família considerando-a um padrão único. Segundo Ariès (1973) e Saraceno (1997), não podemos mais falar de família como um sistema universal, mas sim de famílias, entendendo que cada uma apresenta singularidades, estrutura e estilo de funcionamento (famílias cujos pais e filhos moram juntos; filhos morando com único progenitor; famílias extensas: pais filhos, avós, tios; casais sem filhos; casais do mesmo sexo etc.).

³⁴ A *unidade familiar* – considerou-se unidade familiar cada um dos arranjos familiares que compõem a multifamília: família nuclear, família monoparental, ou família formada por uma única pessoa.

As famílias, em geral, tornaram-se menores e mais diversificadas. Porém, os fatores implicados, além das raízes históricas, devem-se também a questões contemporâneas, como maior controle da natalidade; participação da mulher no mercado de trabalho; maior incidência na separação dos casais, dentre outros. E os filhos, as crianças principalmente, como ficam diante desse contexto?

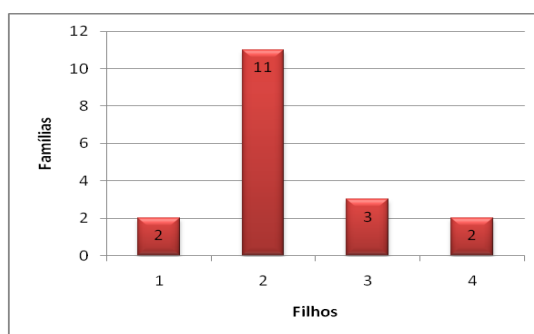
As transformações ocorridas na sociedade atingem famílias de todas as classes sociais, no tocante à interação dos pais com os filhos. Cada vez mais observa-se que, por diferentes motivos (inserção da mulher no mercado de trabalho, aumento da jornada de trabalho dos pais, falta de conhecimento sobre a importância da interação pais e filhos etc.), os pais estão perdendo a condição para exercerem plenamente duas obrigações para com os seus descendentes mais novos. Os cuidados e a educação destinados às crianças (quando estas não estão em creches e pré-escolas), na maioria das famílias, ficam sob a responsabilidade de parentes (avós, tios, irmãos) ou de pessoas pagas, quando a situação socioeconômica dos pais permite.

Apesar do reconhecimento tanto científico como legal da importância da interação entre pais e filhos, hoje, crianças de todos os segmentos sociais, embora convivendo sob o mesmo teto, deixam de compartilhar conhecimentos, valores e sentimentos diretamente com aqueles que nos primeiros anos de vida são, inegavelmente, importantes - seus pais. Essa realidade provoca efeitos que, certamente, atingem as relações intersubjetivas entre pais e filhos.

Rizzini (2001) destaca tendências globais, decorrentes das transformações da sociedade, que provocam impacto na família e, conseqüentemente, na vida das crianças. Porém, a autora chama atenção para o fato de serem de cunho geral as informações apresentadas, ou seja, não se está considerando nenhum grupo cultural, étnico ou racial específico.

Dentre os onze *indicadores globais* apresentados pela autora, destacamos cinco e ilustramo-los com dados de nosso estudo.

a) *As famílias tendem a ser menores* – “As baixas taxas de fertilidade podem ser explicadas pelo maior acesso a contraceptivos, ao sistema de saúde e de educação e a oportunidades econômicas por parte das mulheres” (RIZZINI, 2001, p.28). No estudo realizado por nós, esse dado foi confirmado, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Número de filhos por família

Embora as redes familiares sejam complexas, no universo de dezoito famílias, a maioria, onze (61% das famílias), têm apenas dois filhos; três famílias (17%) têm três filhos; duas famílias (11%) têm um filho; e duas famílias (11%) têm quatro filhos.

b) *A mobilidade das famílias tende a ser maior* – “Podem-se mencionar a busca por melhores oportunidades de trabalho, a tentativa de escapar de guerras, conflitos civis e desastre. É hoje mais comum que os pais se separem e passem a se relacionar com novos companheiros. [...]” (RIZZINI, 2001, p.29).

No estudo que ora apresentamos, a mobilidade das famílias decorre de diversos motivos. Explica-se pela instabilidade nos relacionamentos conjugais que resulta em separação, pela morte ou doença de um dos cônjuges, ou por outros motivos.

Quando os casais se separam, por exemplo, a fragilidade financeira de quem fica com os filhos, geralmente, leva-os a estabelecerem novas uniões ou a recorrerem à ajuda dos avós, o que é mais comum.

Os avós, geralmente aposentados, entram em cena, transformando seus domicílios em abrigo para aqueles que não têm para onde ir nem como sustentar seus descendentes.

Dentre as dezoito famílias investigadas, apenas quatro crianças (Eli, Adri, Est, Ma) convivem diretamente com os pais biológicos em seu próprio domicílio. Nas demais famílias: duas moram com as avós, embora tenham contato com os pais. Uma delas (Mul) mora com os avós e passa o final de semana com os pais que residem em outro domicílio. A outra criança (Am) mora com os avós, e o pai mora vizinho, com a família constituída por outra união, em domicílio próximo; em uma família, a criança (Edu) mora com a mãe adotiva enquanto seus pais, por questão de saúde, moram em outro estado; em duas famílias, as crianças (Fab e Ru) vivem com a mãe e o companheiro; e, em nove famílias, as crianças (Drian, Dav, Vic, Yas, Wan, Ry, Vi, Lori, Barb) convivem, em um mesmo domicílio, tanto com parentes biológicos como com parentes afetivos.

c) *Há menos mobilidade para as crianças* – “A diminuição do espaço de autonomia das crianças em contextos urbanos é outro aspecto que deve ser focado” (RIZZINI, 2001, p.29).

A violência que impera nas ruas e a segurança pública ineficaz, principalmente nas grandes cidades, vêm contribuindo para que as crianças fiquem confinadas dentro de casa, enquanto não estão na escola. Foi o que se observou, também, nas famílias investigadas.

O fato de as crianças de nosso estudo residirem próximo à área onde ocorrem frequentes confrontos entre traficantes de drogas e entre estes e a polícia faz com que a maioria delas conte com a vigilância de seus familiares, no sentido de não saírem de suas casas para brincarem na rua ou para se dirigirem à escola, sozinhas. No trajeto, quando não são acompanhadas por seus pais, ou por outros adultos, as crianças procuram a companhia dos irmãos ou de colegas, mesmo estando a escola localizada na proximidade de seus domicílios.

d) *As famílias ficam menos tempo juntas* – “Houve um aumento considerável do número de familiares que trabalha; as mulheres estão cada vez mais se inserindo no mercado de trabalho” (RIZZINI, 2001, p.30).

Em nosso estudo, também, se constatou esse fato. O baixo poder aquisitivo das famílias contribui para que os membros adultos (em uma família, até as crianças) desenvolvam algum tipo de atividade para melhorar a renda familiar. Diante de tal realidade, as crianças passam menos tempo com os pais, embora permaneçam na companhia de familiares, como avós, tios, irmãos, primos. Em onze famílias pesquisadas, por exemplo, as crianças passam o dia com os avós, e as mães veem os filhos somente à noite, na hora de dormir, como mostrou o gráfico 2.

e) *O aumento da participação feminina na força de trabalho* - “No mundo crescentemente urbanizado e industrializado, a dupla jornada da mulher é cada vez mais acentuada, tanto no espaço doméstico quanto no mercado” (RIZZINI, 2001, p. 30).

Em nossa investigação, por exemplo, em todas as famílias, as mulheres desenvolvem algum tipo de atividade, como pequenos serviços informais (diaristas, manicure), ou trabalho formal, como é o caso das mães de Wan e Ry. Quando as mães, no caso irmãs, saem para trabalhar fora, é a avó que assume a responsabilidade pelo cuidado e pela educação dos dois, dos irmãos e pelas demais atividades domésticas.

A despeito dessas tendências, a família mesmo mergulhada em múltiplos processos interativos “não é um simples terminal passivo da mudança social, mas um dos atores

sociais que contribuem para definir as formas e os sentidos da própria mudança social, ainda que, com diferentes graus de liberdade e segundo as circunstâncias” (SARACENO, 1997, p. 14).

Também não é verdade que essas transformações, pelas quais vêm passando, atingem todas as famílias, de todas as classes socioeconômicas, na mesma proporção e com a mesma uniformidade, ainda que, compartilhando o mesmo momento histórico e igual espaço geográfico, as famílias utilizem estratégias diferentes e se organizem como podem para enfrentar os desafios que vivenciam.

Compreendendo que as condições produzidas, histórica e socialmente, interferem no desenho familiar (estrutura e forma de convivência) e que essas mudanças também interferem na forma de transmissão de bens imateriais (educação e valores) para os mais novos, destacamos três aspectos das condições de vida das famílias investigadas, que têm imbricamento com o tema abordado em nosso estudo – apropriação da leitura pela criança. São eles: os tipos de arranjos familiares, a escolaridade dos principais responsáveis pelo cuidado e pela educação das crianças e a efetiva condição socioeconômica e cultural das famílias.

A seção, a seguir, mostra como se organizam as famílias para atenderem a suas demandas e discorre sobre as implicações dos arranjos familiares nas interações intersubjetivas de seus membros.

5.1 Os tipos de arranjos familiares

A família não é um sistema fechado em si mesmo, mas um complexo ator social, mergulhado em múltiplos processos interativos com a sociedade em que se insere: nem puramente passiva nem absolutamente autônoma. No entanto, cada família encontra um jeito próprio para viver conforme suas condições. É o que se apreende a partir da análise dos tipos de arranjos familiares, identificados no universo de dezoito famílias.

Embora o número de famílias investigadas seja pequeno, é importante esclarecer que os arranjos familiares categorizados por nós possuem além de singularidades, nuances que deixamos de considerar, pois, embora significativas, não comprometem a qualidade do estudo.

Por exemplo, algumas crianças passam o dia com os avós e/ou com outros parentes, ou seja, fazem parte de *multifamílias*, porém, à noite, dormem com a mãe e com os irmãos em outro domicílio, como é o caso de Drian, Ry e Wan. Em casos como esses, a

categorização das unidades familiares teve como critério o tempo de vigília em cada um dos domicílios. Se a criança passa o dia com os avós e, apenas, dorme com a mãe, ela foi considerada fazendo parte da família dos avós porque a possibilidade de interação no ambiente familiar é crucial neste estudo.

O quadro, a seguir, mostra a criança e tipo de arranjo familiar do qual faz parte, bem como os tipos de vínculos.

Quadro 11 – Crianças, arranjos familiar e familiares

Criança	Desenho familiar	Vínculos (biológicos, parentais...)
Eli, Adri, Est, Ma	Família nuclear	Pai, mãe e filhos da mesma união
Vic	Família monoparental	Mãe e filhos
Drian, Yas, Dav Vi, Am, Mul, Lori, Ru, Wan, Ryn Barb, Edu, Fab	Multifamílias: nuclear, monoparental e pessoa sozinha	Avós, mães, pais, companheiros (madrastas e padrastos), tios, filhos, netos e primos, conhecida.

Dentre as dezoito famílias, apenas quatro (22%) possuem estrutura nuclear, ou seja, são formadas por pai, mãe e filhos (biológicos), como é o caso das famílias de Eli, Adri, Est, Ma; uma família (6%), a de Dav, é formada pela mãe e seus filhos; e treze famílias (72%) são constituídas tanto por membros parentais biológicos (avós, pais, filhos, netos) como por membros parentais afetivos (filho adotivo, padrastos, madrastas) e por outro tipo de vínculo parental - tem como base “pactos de convivência” -, como é o caso de uma pessoa de oitenta anos que faz parte da família de Yas e Vi.

O quadro, a seguir, exemplifica um tipo de *multifamília*, da qual fazem parte as primas Vi e Yas. As duas convivem em um mesmo domicílio com mais oito pessoas.

Quadro 12 - Exemplo de multifamília

Família 1	Mãe/avó e companheiro, filho solteiro e filhas que constituíram outras famílias
Família 2	Filha/mãe e dois filhos
Família 3	Filha/mãe e marido e duas filhas
Família 4	Amiga da família. Por se tratar de uma pessoa idosa e encontrar-se distante dos seus parentes foi convidada para fazer parte dessas famílias

Vários motivos concorrem para a configuração de *multifamílias*, porém a situação socioeconômica é a mais plausível.

Quando o casal ou um dos genitores não consegue prover o sustento dos filhos, buscam a ajuda dos avós das crianças. Às vezes, estes, na medida do possível, garantem

além da moradia a satisfação das necessidades básicas (alimentação, saúde e educação) dos filhos e de suas famílias, enquanto os pais não conseguem atividades remuneradas. Outras vezes, oferecem a moradia e cuidam das crianças enquanto os pais trabalham fora. Nas duas situações, os avós ficam responsáveis pela educação e pelo cuidado das crianças, porquanto passam a maior parte do dia na companhia destes.

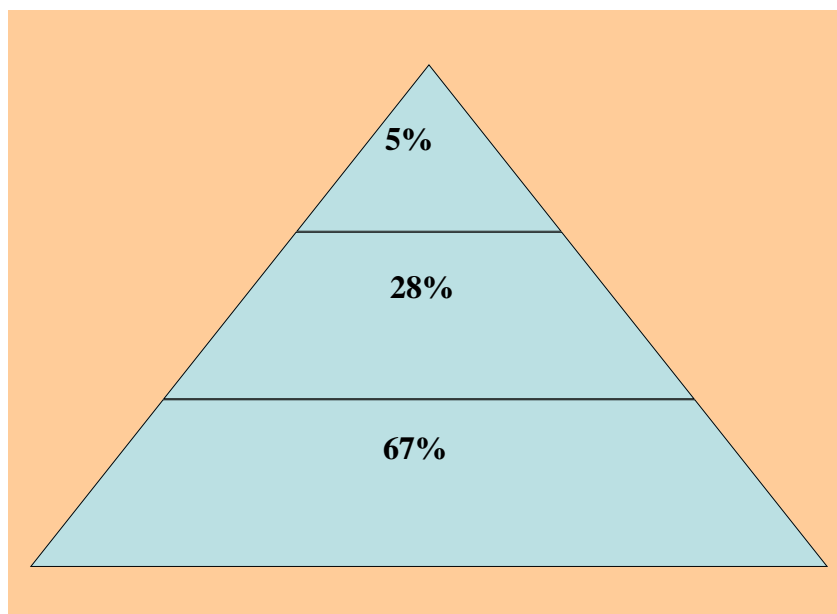
O fator econômico tem implicações tanto na forma de estrutura familiar como nos tipos de moradia. Impossibilitadas de adquirirem moradia, seja por meio da propriedade do imóvel ou por meio de aluguel, algumas famílias dividem e/ou ampliam o domicílio disponível para abrigar um maior número de pessoas. Ampliam na vertical, construindo uma laje, ou na horizontal, fazendo uma puxadinha. Solidariedade, cooperação e cumplicidade são atitudes presentes em toda a comunidade.

Em relação à função dos membros, apesar do reduzido número de famílias analisadas, foi possível observar que a tarefa de cuidar e educar as crianças em todas elas é da mulher, seja mãe, avó, tia ou irmã. Até mesmo quando o pai convive com a criança, o cuidado e a educação das crianças são sempre da mãe.

De modo geral, quando as uniões estáveis foram dissolvidas, as crianças ficaram com a mãe e, geralmente, as avós se responsabilizam pelas filhas e netos. No caso de Am, quando seus pais separaram-se, ela passou a morar com os avós paternos juntamente com a irmã. Já o Mul, mesmo tendo os pais morando juntos, a avó paterna assumiu todo o cuidado e toda a educação dele. Mul passa somente o final de semana com os pais e a irmã. Na família de Dav, quando o pai abandonou o domicílio, a mãe cuidou sozinha dos filhos.

Devido a situações semelhantes a essas, é significativo o número de avós tomando para si a responsabilidade pelo cuidado e pela educação dos netos. Às vezes, para liberar a mãe para o trabalho fora de casa; outras vezes, porque a mãe ou o casal não conseguem sozinhos suprir as necessidades básicas dos filhos; ou, ainda, porque estes não têm onde morar.

Gráfico 2 – As avós e a educação das crianças



Como ilustra o Gráfico 2, em 12 famílias (67%), as avós são as principais responsáveis pelo cuidado e pela educação das crianças e, muitas vezes, pelo sustento, por motivos já citados; Em apenas 5 famílias (28%), os pais são os responsáveis diretos pelos filhos e, quando necessário, encontram outras saídas que não seja a ajuda dos avós. Na família de Ru, por exemplo, quando o pai faleceu, a mãe constituiu outra união, passando para o companheiro a responsabilidade pelo sustento da família refeita; e, em 1 família (5%), a mãe sozinha é responsável pelos filhos.

O número expressivo de avós responsáveis pelo cuidado e pela educação das crianças é mais uma das mudanças observadas nas famílias contemporâneas, uma vez que, nas famílias burguesas, segundo Donatelli (2006), não competia aos avós educar os netos. “Historicamente, a vida em família da burguesia sempre esteve focada no núcleo familiar construído por pai, mãe e filhos; os avós possuíam pouca ou nenhuma influência sobre a educação dos netos [...]” (p. 79). É possível que essa mudança na modernidade tenha relação com o aumento de longevidade dos brasileiros, em especial da mulher³⁵; com a melhoria no atendimento da saúde que vem contribuindo para que as mulheres, quando avós, tenham mais disposição física e saúde; e, com o fato de as avós, ainda em idade bastante jovens, terem tido filhos e o mesmo ocorrido com seus descendentes (filhos e filhas).

³⁵Conforme IBGE.

http://www1.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1275&id_pagina=1. Acessado no dia 11 de julho de 2010.

As exigências da contemporaneidade, como se pode inferir, atinge todas as classes socioeconômicas. No entanto, como diz Donatelli (2006, p. 80), as famílias de classes populares, “no limite da cidadania e da pobreza, constroem outros meios na educação dos filhos e no plano da convivência, e organizam a vida, a educação dos filhos e o núcleo familiar de maneira diferente da das classes médias”. Contudo, os pais não abandonam totalmente os princípios gerais das famílias, como a obrigação com o cuidado e com a educação dos filhos.

Podemos exemplificar essa afirmação com o depoimento do pai de Am. A criança mora com os avós porque a mãe foi embora e o pai constituiu outra família. Embora passando para os avós a responsabilidade que seria dos pais, segundo ele, na medida do possível, procura contribuir para a educação da filha, inclusive mora ao lado de seus pais.

Ela mora com minha mãe. A mãe dela não é muito responsável... a mãe ficou com pena e levou a Am pra morar com ela. Mas tudo mundo ajuda, porque todo mundo mora perto. Eu moro do lado com a minha mulher. A mãe e o pai não sabe ler... Quando ela chega lá em casa a gente manda ela ler. A minha prima ensina as tarefas, ou a tia dela [...] (pai de Am).

As famílias se organizam como podem para dar conta de suas atribuições, mesmo divididos entre os valores da família burguesa, como o cuidado e a educação das gerações mais novas e as condições reais de vida.

As seções, a seguir, revelam facetas da realidade socioeconômica e cultural dessas famílias, a qual tem implicação no modo de viver nos tipos de interações familiares.

5.2 A situação socioeconômica e cultural das famílias

Em uma sociedade marcada pela desigualdade socioeconômica, como a nossa, a falta de oportunidade de muitos para viver dignamente é gritante. Falta emprego para muitos, e o salário da maioria não garante a satisfação das necessidades básicas, como moradia, alimentação, lazer, entre outras.

Nesse contexto inserem-se as famílias que participaram da investigação que ora apresentamos. Esclarecemos que as citadas famílias estão inseridas em um dos bairros de Fortaleza, com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH³⁶), devido à incidência de

³⁶ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida comparativa que engloba três dimensões: riqueza (condições socioeconômicas), educação (taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais de idade) e longevidade (esperança de vida). É uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma população. O índice foi desenvolvido em 1990 pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq, e vem

baixo nível de escolaridade, situação socioeconômica precária, alto índice de desemprego etc.

Vale ressaltar ainda que, por apresentar baixo IDH, a comunidade está incluída em programas de Políticas Sociais que têm por objetivo minimizar as consequências de tal situação. Dentre os investimentos sociais desenvolvidos na comunidade, identificamos o Projeto ABC, o Projeto Agentes de Leitura na Família e o Programa Bolsa Família.

O Projeto Aprender, Brincar e Crescer (ABC) integra crianças e adolescentes de sete a dezessete anos em atividades socioeducativas, esportivas, artísticas e profissionalizantes. O objetivo do Governo do Estado com esse projeto é fazer da arte e da educação um instrumento propulsor do desenvolvimento humano.

Apesar dessa oferta, dentre as famílias investigadas, apenas uma participa do Projeto ABC; seis participaram, mas desistiram; e onze ouviram falar, mas, sequer, chegaram a conhecer.

O Projeto Agentes de Leitura na Família surgiu de uma proposta da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (SECULT) ao Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP). É realizado em 15 municípios do interior cearense e em cinco (5) bairros da cidade de Fortaleza com baixo Índice de Desenvolvimento Municipal (IDM) (dentre eles destaca-se o bairro das famílias investigadas), em parceria com a Secretaria de Educação (SEDUC) e a da Ação Social (SAS) do Estado, também com associações comunitárias, organizações não governamentais e com secretarias de cultura e de educação dos municípios envolvidos com o projeto. O objetivo desse projeto é promover a democratização do acesso ao livro e aos meios da leitura como ação cultural estratégica de inclusão social e de desenvolvimento humano. Através de atividades de socialização de acervo bibliográfico e de experiências de leituras compartilhadas, fomentam-se o exercício de cidadania, a compreensão de mundo e a possibilidade de apropriação do sistema alfabético de escrita.

Quanto à participação das famílias nesse projeto, quando interrogadas, apenas uma família soube falar a respeito do mesmo. “Eles vieram nas portas. Quando começou Edu nem sabia ler direito, a irmã é que lia”.

O Programa Bolsa Família (PBF) é uma ação de transferência direta de renda, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), com condicionalidades,

sendo usado desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no seu relatório anual. (<http://pt.wikipedia.org/wiki>).

que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 70,00 a R\$ 140,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 70,00), cujo objetivo é combater a fome, promover a segurança alimentar e nutricional, combater a pobreza e outras formas de privação.

Identificamos oito famílias, dentre as investigadas, que já recebem *Bolsa Família*, as demais estão aguardando o benefício. Embora, esse tipo de ajuda não seja o mais adequado, porque não possibilita a autonomia das famílias na subsistência e gerenciamento de seu modo de viver, em muitos casos, a Bolsa Família é a única renda certa no final do mês.

Os dados apresentados a seguir mostram a realidade socioeconômica das dezoito famílias entrevistadas. O Quadro 13 situa as crianças conforme a renda de suas famílias, e o Gráfico 4 representa essa realidade em percentuais.

Quadro 13 - Crianças e renda familiar

Nº. de crianças	Crianças	Renda familiar (salário mínimo)
1	Dav	½
4	Drian, Ru, Est, Ma	1
2	Barb, Adri	1 e ½
8	Mul, Vic, Ry, Wan, Lori, Edu, Am, Fab	2
2	Vi, Yas	3
1	Eli	3 e ½

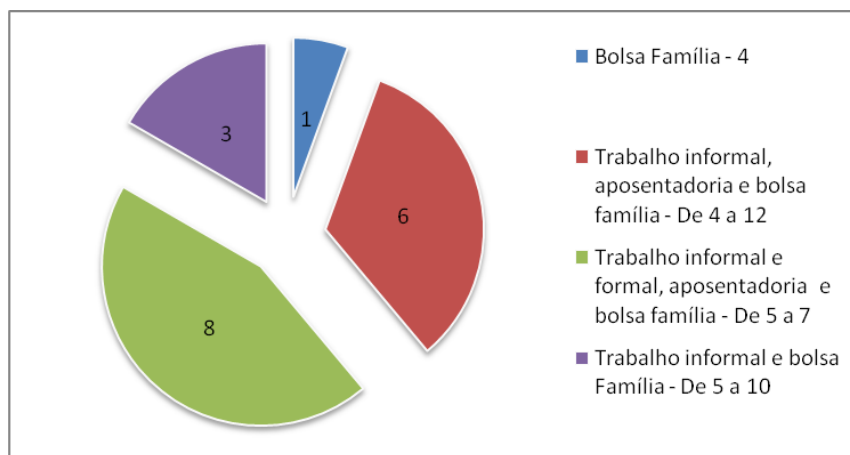
Vale ressaltar que os valores apresentados são estimados, uma vez que predomina como origem de renda o trabalho informal (diarista, manicure, servente etc.), exceto no caso dos aposentados e daqueles que trabalham formalmente e percebem um salário mínimo por mês, cujo valor é estabelecido nacionalmente. Também o valor do Bolsa Família foi declarado oralmente, durante as entrevistas.

Os dados apresentados confirmam o que já havia sido diagnosticado pelo IDH da comunidade. Porém, apesar disso, o que se observa é que algumas famílias, mais que outras, vivem em situação de extrema pobreza, como é o caso da família de Dav, em que cada um dos quatro membros percebe menos de R\$ 20,00.

Mesmo nos casos em que a família percebe mais, ao final do mês, como a família de Eli, a renda não passa de R\$ 163,00 por pessoa. Há família de dez integrantes, como a de Adri, que percebe renda mensal de R\$ 70,00 por pessoa, por exemplo.

O gráfico a seguir indica a origem da renda das famílias e a quantidade de pessoas que sobrevivem com essa renda.

Gráfico3 – Salário, fonte de renda e N°. de pessoas por domicílio.



Conforme o exposto, as famílias vivem de renda que varia entre meio e três e meio salários mínimos. A maioria, 44% (8 famílias), quando somam as rendas oriundas de diferentes fontes (trabalho formal e informal, aposentadoria e Bolsa Família), totalizam valores compreendidos entre um salário mínimo e meio a dois salários mínimos e meio. Nestas, a quantidade de membros que dependem dessa renda varia entre 5 e 7 (dentre elas, apenas três famílias recebem Bolsa Família que varia entre vinte e oitenta e quatro reais).

Em 33% (6) famílias, cuja quantidade de membros varia entre quatro (4) e doze (12), percebem renda de até um salário mínimo e meio. Dentre elas, apenas duas contam com a ajuda do Bolsa Família - uma recebe vinte reais (R\$ 20,00) e a outra recebe cento e dois reais (R\$ 102,00).

Em três famílias, 17% (3), a renda mensal chega a três salários mínimos e meio. Uma delas, a família de Vi e Yas, cujo desenho familiar é de *multifamília*, vive com renda de três salários mínimos e não recebe ajuda do Programa Bolsa Família; a outra, a família de Eli, família nuclear, formada por cinco membros, a renda mensal totaliza três salários mínimos e meio, incluindo os setenta reais (R\$ 70,00) do Programa Bolsa Família.

Embora nem todas as famílias recebam Bolsa Família, esse tipo de ajuda é crucial. Na família de Dav, por exemplo, que vive em situação de extrema pobreza, o Bolsa Família é a única renda certa para suprir as necessidades básicas da mãe e dos três filhos, cujo valor não passa de meio salário mínimo.

Uma família (6%), já mencionada anteriormente, tem renda mensal, certa, de meio salário mínimo.

Por ocasião da visita ao domicílio dessa família, foi constrangedor ouvir o desabafo da entrevistada. *Tenho até vergonha de não poder mandar entrar... Não tenho nem um banco pra sentar* (mãe de Dav). O pequeno espaço físico de um único vão servia de morada para essa família, mobiliado com uma cama, um fogão e uma mesa. Inclusive a entrevista foi realizada em pé, do lado de fora da casa, literalmente no meio da rua, devido à sua localização.

Com base nos dados coletados por meio das entrevistas e das observações *in loco*, percebeu-se que, apesar das políticas públicas implantadas e implementadas na comunidade, estão sendo negadas a essas famílias as efetivas condições para que vivam dignamente e com qualidade. A forma de viver evidencia que essas famílias deixam de usufruir das vantagens que o patrimônio econômico e cultural mínimo proporciona e não garantem às gerações mais novas o patrimônio de que necessitam para seguirem autonomamente.

Alia-se à realidade socioeconômica dessas famílias o baixo nível de escolaridade e, até mesmo, a falta de habilidade de muitos para decifrar a língua escrita. São raras as famílias em que não há, pelo menos, uma pessoa analfabeta. E, além da impossibilidade de decifração de textos, há ainda o analfabetismo político, que impede a decifração da própria vida, vista como condição mais agravante, conforme assevera Freire (1982, p. 90):

Se, do ponto de vista lingüístico, o analfabeto é aquele ou aquela que não sabe ler e escrever, o “analfabeto” político – não importa se sabe ler e escrever ou não – é aquele ou aquela que têm uma percepção ingênua dos seres humanos em suas relações com o mundo, ou uma percepção ingênua da realidade social, que para ele ou ela, é um *fato dado*, é algo que é não e não que está sendo.

Essa não é uma escolha de vida, mas uma condição construída ao longo da história política, econômica e social de nosso País.

Quanto ao nível de escolaridade dos responsáveis pelo cuidado e pela educação das crianças envolvidas na investigação, apresentá-lo-emos na seção seguinte.

5.3 O nível de escolaridade das famílias

Uma vez que a família é o primeiro espaço de referência para a criança, conhecer suas singularidades ajuda-nos a compreender como ocorrem o entrelaçamento de relações interpessoais e a transmissão de bens culturais entre gerações.

Segundo Bourdieu (1998), a família além de ser considerada responsável pela transmissão de patrimônio econômico³⁷ para os seus descendentes deve garantir aos mais novos possibilidades para manter ou melhorar a sua condição social e o seu patrimônio cultural.

Embora se encontre esvaziada, econômica e culturalmente, ainda assim a família transmite para seus descendentes um *patrimônio cultural* e uma maneira de vivenciá-lo.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Considera-se patrimônio cultural uma herança puramente social, constituída por um conjunto de conhecimentos, informações, códigos linguísticos e atitudes. Na visão de Bourdieu, o patrimônio cultural é responsável pela diferença no rendimento dos alunos na escola. Nesse sentido, crianças com maior acesso a bens culturais teriam maiores chances de obter um bom desempenho na escola. Para o pesquisador, o capital cultural e um certo *ethos* familiar adquiridos por meio das interações envolvendo elementos da cultura escrita contribuem para incentivar a aprendizagem e o gosto pela leitura.

Bourdieu (1998) classifica o patrimônio cultural em três tipos: *capital cultural incorporado* (sob forma de disposições duráveis do organismo. Estas exigem tempo para a incorporação, isto é, solicitam uma assimilação por indivíduo em particular); *capital cultural objetivado* (sob a forma de bens culturais materiais – acervo literário, obras de arte etc.); e *capital cultural institucionalizado* (sob forma de diplomas e de titulações).

Neste estudo, constatou-se que as crianças não têm oportunidade de frequentar museus, teatros e de “viajarem” pela internet, sem o controle da escola. Embora imersas em uma cultura letrada, as crianças, principalmente no lócus privado, ou seja, na família, interagem pouco em práticas sociais de leitura em situações sociocomunicativas (leitura de

³⁷ Patrimônio econômico - diferentes fatores de produção, assim como dinheiro, patrimônio, bens materiais (BOURDIEU, 1998).

jornais, de revistas, cartas etc.). As práticas de leitura quando ocorrem, geralmente, têm finalidade escolar.

Esse fato é agravado pelo baixo nível de escolaridade dos responsáveis pelo cuidado e pela educação das crianças (aquelas pessoas que passam o dia com a criança, orientam as tarefas escolares, levam à escola, participam das reuniões escolares etc.), como mostra o quadro a seguir.

Quadro 14 – Criança, principal responsável e nível de escolaridade

	Criança	Principal responsável	Nível de escolaridade
1	Lori	Mãe	2º ano EM
2	Barb	Mãe	1º ano EM
3	Vi	Mãe	1º ano EM
4	Eli	Mãe	Concluiu EF
5	Adri	Mãe	Concluiu EF
6	Yas	Mãe	Concluiu EF
7	Vic	Avó	Concluiu EF
8	Edu	Mãe	Concluiu EF
9	Drian	Avó	5º ano EF
10	Wan	Avó	4º ano EF
11	Ry	Avó	4º ano EF
12	Ru	Mãe	4º ano EF
13	Est	Mãe	4º ano EF
14	Ma	Mãe	4º ano EF
15	Dav	Mãe	4º ano EF
16	Fab	Mãe	2º ano EF
17	Am	Avó (com ajuda do pai da criança)	Analfabeta
18	Mul	Avó (com ajuda do tio da criança)	Analfabeta

De acordo com o demonstrado, cinco pessoas concluíram o Ensino Fundamental; oito cursaram entre 2º e 5º ano; e duas são analfabetas, ou seja, não decifram a língua escrita.

Nenhum dos responsáveis diretos pelo cuidado e pela educação das crianças concluiu a Educação Básica. Como o próprio nome sugere: “Ensino Básico”, ou seja, o mínimo de escolaridade a que tem direito todo cidadão; e, embora não tenha sido quantificado, em quase todas as famílias há analfabetos.

Esse dado nos faz inferir que as crianças investigadas, assim como outras que interagem com analfabetos, em geral, para apropriar-se da linguagem escrita e usufruir das vantagens da cultura escrita da qual fazem parte, precisam tanto de maior investimento pessoal como de maior incentivo à participação e interação em práticas sociais de leitura.

Contudo, apesar dessa realidade, ou seja, do baixo nível de escolaridade dos responsáveis pela educação das crianças (alguns analfabetos), conforme se atestou no quadro acima, todos os envolvidos na investigação demonstraram interesse e preocupação com a qualidade da aprendizagem das crianças, em especial, com a apropriação da leitura. Também reconhecem a importância da leitura em diversas situações do cotidiano. Como exemplo, citamos a declaração da mãe de Adri: “A leitura é a chave de tudo. Você fica informado, aprende a escrever e a falar melhor [...]”.

Todos os entrevistados parecem compreender que, sem saber ler em uma sociedade grafocêntrica, tudo fica mais difícil. No entanto, não identificam os reais motivos para as situações vivenciadas que impedem a ampliação do capital cultural, como: raramente alguém da família concluiu a Educação Básica; muitos não se apropriaram do sistema de língua escrita mesmo frequentando a escola; muitas concluíram o E F sem saber ler e escrever; a aprendizagem das crianças não corresponde aos padrões de qualidade desejáveis, entre outros.

A atitude das famílias diante da proposta de participação de intervenção com práticas de leitura na família envolvendo as crianças é um indício de que, se não percebem que o analfabetismo não é uma condição naturalizada, percebem que algo precisa ser feito para que a aprendizagem das crianças ocorra de forma satisfatória e, para tal propósito, estão dispostas a ajudar.

Porém, como diz Freire (1982), ainda há muito caminho a percorrer até que todos tomem consciência da realidade a que estão submetidos.

É necessário, na verdade, reconhecer que o analfabetismo não é em si um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio. Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, ‘ o analfabeto é o homem que não necessita ler, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler (FREIRE, 1982 p. 19).

Depreende-se do que foi exposto que, se a família não está conseguindo garantir satisfatoriamente o patrimônio econômico e cultural a seus descendentes, de certa forma, é porque também lhe foi negado o direito a esses bens.

Contudo, mesmo a família passando por alterações quanto à estrutura e função de seus membros, do capital econômico muito abaixo do mínimo necessário, a compreensão de que o desenvolvimento da criança, nos primeiros anos de vida, depende principalmente da família e que a família é a responsável primeira pela transmissão de bens culturais, não foi objeto de modificações ao longo dos anos.

A família permanece como a principal responsável pelo cuidado e pela educação dos filhos nos anos iniciais de vida, ainda que enfrentando dificuldades de ordens diversas para dar conta de suas atribuições.

Segundo Bronfenbrenner (1998), as teorias psicológicas ressaltam algo que parece ser universalmente aceito, ou seja, “em todo o mundo, a criança conta com a família para seu desenvolvimento físico, mental, social, moral e espiritual”. (1998, p. 2). Para esse pesquisador, os caminhos que a criança percorre, desde o nascimento, para a constituição de sua individualidade e de seus conhecimentos, são determinados pela interação dos fatores orgânicos e aqueles relacionados com os ambientes múltiplos que constituem o microsistema (família, escola), o mesossistema (entrelaçamento de sistemas) e o macrossistema (padrões culturais gerais de governo, religião, educação e economia).

O reconhecimento e a garantia de que a família permanece como a principal responsável pelo cuidado e pela educação dos filhos nos anos iniciais de vida são assegurados, em nosso País, pela Lei Federal nº. 8069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Segundo esse estatuto,

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL/ECA, 1990 - PARTE GERAL, Art. 4º).

Embora a sociedade tenha participação e corrobore com a educação das crianças e dos adolescentes, a família é a responsável primeira pela transmissão de bens culturais para os mais novos. Segundo Donatelli (2006, p. 116), o esforço dos pais, inclusive, deve ter por finalidade a educação dos filhos:

Educar os filhos, dar a eles um conjunto de referências significativas que lhes possibilitem, como indivíduos, darem-se ao mundo da melhor forma possível. O sentido mais profundo que podemos dar à palavra educação é esse. Tomando os rituais da vida familiar e seus símbolos objetiva-se educar, e nada mais.

Durante algum tempo, segundo Donatelli (2006), acreditou-se que a escola poderia cumprir tarefas antes delegadas aos pais. No entanto, por mais que se esforce, a escola não terá como transmitir valores, hábitos, mitos, pressupostos, gestos, palavras, modos de sentir e de interpretar próprios da família. Nas palavras do pesquisador: “Jamais o fará, pela simples razão de ser ela uma instituição pública que tem como função a socialização das crianças, e não a sua educação formalizada” (DONATELLI, 2006, p. 117). A escola tem um universo de simbologia, diferente da simbologia adquirida na família, porém ambas se complementam.

Concordando com Donatelli, Szymanski (2007, p. 22) ressalta:

É na família que a criança encontra os primeiros ‘outros’ e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito. [...] a criança, ao nascer na família, já encontra um mundo organizado segundo parâmetros construídos pela sociedade como um todo e assimilados, idiossincriticamente, pela própria família que, por sua vez, também carrega uma cultura própria.

Entende-se que a família funciona como um contexto educativo que possibilita a inserção da criança no mundo social mais amplo. De acordo com Szymansky (2007, p.24), o contexto familiar “é propício para inúmeras atividades que envolvem a criança numa ação intencional, numa situação de trocas intersubjetivas que vão se tornando cada vez mais complexas ou envolvendo mais intencionalidades, numa perspectiva temporal”.

No entanto, essa compreensão da importância da interação da criança com os membros familiares, nem sempre foi assim e também não atingiu todas as camadas sociais com a mesma uniformidade. Segundo Ariès (1973), a manutenção das crianças no convívio familiar foi uma prática que atravessou séculos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população mais pobre e mais numerosa vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas das casas dos pais.

Embora, não possamos generalizar devido à quantidade de sujeitos investigados, na atualidade e conforme esta investigação, as famílias mantêm os filhos sob o mesmo teto, porém, ainda, não conseguem cumprir, como deveriam, seu papel. Não deixam de possibilitar as trocas intersubjetivas, sejam elas quais forem, mas faltam-lhes as condições

objetivas para exercerem, com dignidade e autonomia, as funções de cuidado e de educação que lhes são atribuídas.

Esse fato, também, foi constatado na pesquisa “Criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais”, realizada, em 2001, na cidade de Goiânia. De acordo com a citada pesquisa, mesmo com a garantia legal do direito da criança e do adolescente, principalmente nas classes empobrecidas, a família se encontra sem referências para dar conta da tarefa de cuidar das crianças em virtude de diferentes fatores. Dentre eles, ressaltam-se “a complexificação da vida moderna, as intervenções do dito saber científico produzido sobre educação de crianças, que vem atestando a sua incompetência, o esvaziamento e a superficialidade das relações e vínculos, inclusive os parentais” (MONTEIRO e CARDOSO, 2001, p. 102).

Com base no exposto, conclui-se que a transmissão de saberes, os modos de agir dos pais, cotidianamente, e as maneiras de educar os filhos são singulares em cada família e, certamente, exercem influências no desenvolvimento e na aprendizagem de cada criança; que os diferentes tipos de arranjos familiares aliados às peculiaridades socioeconômicas e culturais, bem como o nível de escolaridade daqueles que são significativos para as crianças (responsáveis pelo cuidado e pela educação) conferem implicações cruciais nas relações intersubjetivas destes com as crianças, independente da situação vivida.

Porém, não podemos negar que as trocas intersubjetivas na família, numa situação de apego emocional sólido, oferecem oportunidade de desenvolvimento para todos os envolvidos e não só para as crianças.

6 PRÁTICAS E SIGNIFICAÇÕES DA LEITURA NA FAMÍLIA

Neste capítulo, discorreremos acerca dos contextos nos quais acontecem as práticas de leitura das famílias envolvidas no estudo. Com base nos depoimentos e nas observações realizadas nos quatorze³⁸ domicílios visitados, apresentamos dados e tecemos considerações a respeito dos usos e das funções da leitura na família, dos modos como leem e da significação da leitura para as famílias.

Este estudo parte do pressuposto de que as práticas culturais, dentre elas as de leitura, os hábitos, as atitudes, os valores e a própria linguagem daqueles com os quais a criança interage desempenham papel preponderante nas significações construídas por ela. Como afirma Vigotski (2007), a “internalização de formas culturais do comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (p. 58). Ademais, os signos adquirem sentido no contexto em que surgem, pois contextos diferentes alteram seu sentido.

Segundo Vigotski (2007), a criança ao nascer, talvez mesmo antes, passa a fazer parte da história e da cultura do seu contexto social e constrói seu próprio conhecimento a partir da reelaboração das significações que esse meio lhe proporciona. Os modos pelos quais a criança percebe as diferentes práticas sociais, representa, explica e atua, por exemplo, vão-se constituindo por meio do uso de signos nas relações sociais.

Contudo, não devemos entender esse processo como um determinismo histórico e cultural em que, passivamente, a criança absorve determinados comportamentos para reproduzi-los posteriormente. Ela tanto internaliza a cultura à medida que participa ativamente e interage com pessoas, objetos e signos, quanto também produz cultura.

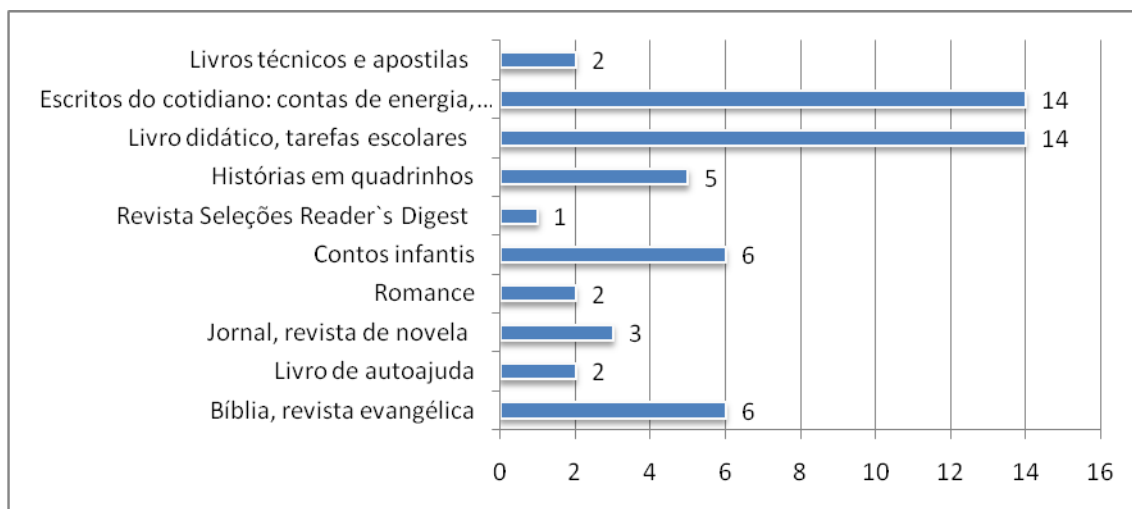
Retomando o que diz Vigotski (2007), a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada, tampouco ensinada, no entanto passa a ser operação com signos após transformações qualitativas. Uma vez que a apropriação da linguagem escrita envolve o uso de signos, a forma como é praticada no ambiente familiar contribui para o sentido que terá para a vida da criança e para a sua aprendizagem.

Conforme mostra o Gráfico 4, dentre as leituras que, possivelmente, ocorrem no ambiente familiar das crianças investigadas, a maioria é realizada por adultos e para

³⁸ Neste capítulo, optamos por apresentar os dados apenas das quatorze famílias que tiveram os domicílios visitados durante o período de intervenção, pois quatro domicílios, por motivos explicitados anteriormente, não tiveram as práticas de leitura constatadas *in loco*.

atender a seus propósitos, por um lado; por outro, as leituras destinadas às crianças, exceto aquelas implicadas com as tarefas escolares, eventualmente, são compartilhadas com um adulto.

Gráfico 4 – O que as famílias leem



À esquerda do gráfico, podemos identificar o que as famílias leem; e à direita, as barras indicam em quantas famílias os impressos citados foram identificados. A partir dessas informações, podemos inferir que há maior incidência de leitura voltada para os adultos: acadêmica, profissionalizante, pragmática, entretenimento e de orientação pessoal e espiritual. As leituras destinadas às crianças que mais se destacaram foram as Histórias em Quadrinhos e os contos infantis, identificados em cinco e seis domicílios, respectivamente. Porém, não podemos afirmar que uma ou outra criança se interesse por uma leitura que, comumente, é apreciada por adultos.

Conforme o exposto, conclui-se que, na maioria das vezes, as práticas de leitura nos domicílios destinam-se aos adultos ou é proposta por eles, como é caso das leituras escolares.

Segundo Vigotski (2007), a aprendizagem pressupõe uma natureza social específica, bem como um processo através do qual as crianças adentram a vida intelectual daqueles com os quais interagem. Em relação à linguagem escrita, por se tratar de uma representação simbólica de segunda ordem, o meio social é fundamental no processo de apropriação deste objeto cultural, assim como a apropriação de símbolos de primeira ordem, a exemplo da fala.

Com base nesse pressuposto, fomos buscar no ambiente familiar subsídios que nos ajudassem a compreender o impacto das práticas de leitura realizadas no contexto familiar para a construção da habilidade leitora pela criança.

6.1 Usos e funções da leitura na família

Os usos e funções da leitura não ocorrem do mesmo modo e com a mesma frequência e mesmos propósitos em todas as famílias, conforme mostra o Quadro 15.

Quadro 15 - O que e para que leem as famílias

O QUE LEEM	FUNÇÃO	Nº. DE FAMÍLIAS	%
Bíblia, revista evangélica	Orientação espiritual	6	43
Livro de autoajuda	Orientação pessoal	2	14
Jornal, revista de novela	Informação	3	21
Romance	Entretenimento	2	14
Contos infantis	Entretenimento	6	43
Revista Seleções <i>Reader's Digest</i>	Entretenimento	1	7
Histórias em quadrinhos	Entretenimento	5	36
Livro didático, tarefas escolares	Orientação e acompanhamento escolar	14	100
Escritos do cotidiano: contas de energia, avisos, panfletos, receita culinária	Pragmática	14	100
Livros técnicos e apostilas	Apropriação de conhecimentos científicos	2	14

Nas quatorze famílias entrevistadas e que tiveram seus domicílios visitados, as leituras que servem para orientar as tarefas escolares das crianças e as leituras com funções pragmáticas ocorrem com certa regularidade. As primeiras referem-se às tarefas exigidas diariamente pela escola, e as segundas efetivam-se nas situações do cotidiano, como leitura de recados da escola, de uma receita culinária, das contas de energia etc.; em 43% (seis famílias), identificou-se a leitura com função de orientação espiritual; em menor número, 14% (duas famílias), identificamos a leitura com função de orientação pessoal; com função de informação, 21% (três famílias); e com função de apropriação de conhecimentos científicos, 14% (duas famílias).

A leitura que atende aos propósitos de entretenimento varia entre as famílias em relação aos tipos de textos utilizados, destacando-se a preferência pelos contos infantis, identificada em 43% (seis famílias) e as histórias em quadrinhos, encontrada em 36% (cinco famílias). Segundo depoimento das famílias, a leitura realizada para essa função é feita principalmente pelas crianças, porém apreciada também por adultos.

Já as leituras preferidas somente por adultos, como os romances, foram identificadas em 14% (duas famílias) e a leitura da revista *Seleções Reader`s Digest*, em 7% (uma família). As leituras com função de entretenimento ajudam a suportar as incertezas que as afligem, como diz a mãe de Barb: *Eu gosto de ler romance... para sonhar um pouco.*

A leitura bíblica (que acontece com maior frequência), a de jornal e os livros de autoajuda que têm por objetivo a satisfação pessoal, raramente, compartilhadas com as crianças, também, são citadas por duas famílias.

Apesar dessas práticas de leitura representarem experiências importantes para a construção da significação a respeito do ato de ler e, outrossim, de mobilizarem a criança para os sentidos e as funções da escrita significativamente produzidas pelos sujeitos, a forma como são praticadas pouco contribuem para a apropriação e sistematização da linguagem escrita. Pois, tanto a apropriação do sistema de escrita alfabética como seu desenvolvimento, exigem mediações específicas.

As leituras de entretenimento, como histórias em quadrinhos e os contos infantis, por se tratarem de gêneros que agradam a quase todas as crianças, além de contribuir para o desenvolvimento do prazer de ler, favorecem, igualmente, a apropriação de conhecimentos a respeito da estrutura de textos literários: quadrinho e conto.

As práticas de leitura realizadas nos domicílios, em geral, contemplam a tipologia narração, sendo pouca, no entanto, a interação das crianças com textos de diferentes formas (estrutura das sequências linguísticas e estilos linguísticos, como descrição, injunção, exposição etc.) e gêneros textuais (formas de expressão textual, como poesias, poemas, adivinhas, fábulas, parlendas, piadas, cartas etc.). Para o Pró- Letramento (BRASIL/MEC (2007), a leitura “supõe uma certa experiência textual, como o contato e a familiaridade com os diferentes gêneros e estruturas textuais, de forma que o aluno perceba que ler um texto informativo é diferente de ler uma instrução, ler uma notícia é diferente de ler uma história [...]”(p. 25).

A interação da criança com uma maior diversidade de textos que lhe agradam contribui para a ampliação de conhecimentos prévios (conhecimento textual, linguístico e de mundo). “E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada processo interativo” (KLEIMAN, 2007, p. 13).

Para Kleiman (2007), “quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, quanto mais familiaridade eles tiverem com textos narrativos, expositivos, descritivos,

mais conhecida será a estrutura desse texto, e mais fácil a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo” (IDEM, 2007, p. 87).

A apropriação de objetos culturais, conforme Wallon (1989), depende das condições oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o indivíduo faz delas.

As fotos 26 e 27 confirmam o que diz Wallon. Essas cenas foram registradas por ocasião de nossa visita ao domicílio de Edu. As duas crianças, residentes na casa vizinha, entraram repentinamente e, ao se depararem com Edu lendo e com os livros sobre o sofá, já se sentiram convidadas para ler. O nível de envolvimento das duas foi tão elevado que, sequer, perceberam que estavam sendo filmadas.



Foto 26 – Leitura silenciosa



Foto 27 – Leitura dialogada

O meio provê a nossa atividade de instrumentos e técnicas, que estão tão intimamente unidas às práticas e às necessidades da nossa vida quotidiana, que muitas vezes nem nos damos conta da sua existência. Mas a criança não aprende a dispor delas senão progressivamente (WALLON, 1989, p.54).

Para Wallon e também para Vigotski, o aprendizado é de natureza social. Portanto, os hábitos, as crenças e valores e o sentido da leitura constituem-se na criança desde suas interações em diversos contextos, como a família, a escola e a comunidade, enfim, com a sociedade. Quanto mais intensas, diversificadas e significativas as oportunidades de interação da criança com práticas sociais de leitura, maior será a possibilidade de apropriação dos conhecimentos referentes à linguagem escrita. No entanto, conforme o contexto, as relações que os leitores estabelecem com o texto escrito diferem.

Fatores de natureza política, ideológica, sociocultural e econômica interferem na definição das práticas de leitura da família. A partir desses fatores concretizam-se as condições que favorecem, ou não, a prática de leitura, como existência de bibliotecas, aquisição de impressos, o nível de alfabetização e letramento das famílias, dentre outras.

O estado de pobreza da maioria das famílias arroladas neste estudo, por exemplo, envolve grande parte do tempo dos responsáveis pela educação das crianças (principalmente, as mães) em atividades que não exigem a prática leitora. É o caso das diaristas (lavadeira, engomadeira, faxineira), dos pedreiros, serventes, manicures etc. Como esses tipos de trabalho exigem principalmente a habilidade física, diminui sobremaneira a possibilidade de prática de leitura pelos adultos que sabem ler. Vale ressaltar que, também, são as mães, em sua maioria, com a ajuda das avós, as responsáveis pelo sustento da família.

A maioria dos adultos dessas famílias trabalha em regime de contratação temporária. E quando consegue trabalho fixo, o baixo nível de escolaridade não contribui para que assumam cargos, para os quais a leitura seja um dos instrumentos de trabalho. Para estes, a leitura é utilizada, eventualmente, por ocasião da contratação de trabalho, ocasião em que é preciso preencher um cadastro pessoal.

As angústias e preocupações causadas pela instabilidade de garantia de alimentação e de outras necessidades básicas de muitas das famílias, como é o caso daquelas que têm como renda certa apenas o Programa Bolsa Família³⁹, fazem-nos pensar que a maneira como vivem, de certa forma, orienta a preferência de 43% das famílias por leituras com função religiosa.

Mesmo considerando que há outros fatores que influenciam as escolhas das leituras, ideologicamente, a leitura religiosa conforma quem vive em situações precárias e alimenta a esperança de concretização de projetos de vida por meio de “milagres”, ou seja, “quando Deus quiser”.

O conformismo provocado por ideais religiosos impede que as reais causas da exclusão social de certas famílias sejam percebidas. Como diz Nietzsche (2003, p. 85), “talvez nada exista no cristianismo e no budismo tão digno de respeito quanto a arte de ensinar os mais baixos a elevarem-se pela religiosidade a uma aparente ordem superior das coisas e a contentarem-se, dessa maneira, com a ordem real em que vivem muito duramente”.

³⁹ Bolsa Família - Consiste-se na ajuda financeira às famílias pobres, definidas como aquelas que possuem renda per capita de R\$ 70,01 até 140,00 e, extremamente pobres, com renda per capita até R\$ 70,00. Em contrapartida, as famílias beneficiárias deverão manter seus filhos e/ou dependentes com frequência na escola e vacinação em dia.

Outro aspecto implicado nas práticas de leitura das famílias diz respeito ao reduzido acervo literário (pouco atrativo) disponível nos domicílios, citado anteriormente, e à falta de políticas que incentivem o uso de bibliotecas.

As bibliotecas existentes na comunidade, como a do ABC⁴⁰ e da escola, a que as crianças frequentam, ainda não constituem um espaço acessível para as pessoas que desejam usufruir dos seus serviços, como declara a mãe de Barb: *Seria bom que a escola tivesse uma sala de leitura para que a família tivesse acesso. A família podia levar livros também.*

Apesar da existência dessas duas bibliotecas na comunidade, ainda não foram criadas estratégias que incentivem a leitura para atender a diferentes propósitos e ao prazer de ler: que possibilitem a leitura compartilhada ou individual; que permitam a retirada de livros para serem lidos no domicílio; enfim, que oportunizem o leitor usufruir da leitura conforme lhe convier.

A falta de incentivo à leitura em bibliotecas comprova-se pela resposta negativa de 86% dos responsáveis pelas crianças, que disseram nunca terem frequentado uma biblioteca. *Pra falar a verdade, nunca entrei nunca biblioteca*, assim revelou uma mãe (mãe de Dav). Os demais, 14%, afirmaram ter frequentado, esporadicamente, à biblioteca da escola quando estudavam. Segundo Perrotti (2006, p.12),

O Brasil pode ser considerado um país que lê pouco. Estatísticas mais recentes apresentadas pela Câmara Brasileira do Livro, por meio da pesquisa Retrato da Leitura no Brasil, aponta que a média de livros lidos por per capita anualmente no país é de 1,8 contra 4,9 na Inglaterra, 5,1 nos Estados Unidos e 7 na França. Além disso, o gasto médio do brasileiro com jornais e revistas é muito baixo, se comparado a outros produtos e serviços. Fica atrás, por exemplo, de despesas médias com perfume, cabeleireiro e manicure. Famílias com maior poder aquisitivo consomem de quatro a seis vezes mais esses produtos do que livros.

Já a pesquisadora Lajolo (2007) acredita que o brasileiro lê. Em entrevista concedida ao *Jornal Letra A*⁴¹, a pesquisadora diz, inclusive, que não temos pesquisas confiáveis que permitam dizer se nossa sociedade lê ou não lê. Para Lajolo (2007),

⁴⁰ ABC (Aprender, Brincar e Crescer)-Atende à população infanto-juvenil através de programações educativas, culturais, socializantes, esportivas e de iniciação profissional, em parceria governo e comunidade.

⁴¹ *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, 2007, ano 3, n. 9. mar./abr. *O Jornal Letra A* é uma ação da Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação

Quando as pessoas gastam 25 centavos para comprar um jornal popular, significa que querem ler. Se elas compram jornais, revistas ou livros, significa que valorizam esses impressos. Ou seja, no imaginário público, objetos para leitura parecem gozar de um valor positivo, a ponto de as pessoas pagarem por eles (p.13).

Como podemos observar, as condições de práticas de leitura são produzidas e influenciadas por fatores de ordens diversas e efetivamente interferem nas relações do leitor com o texto. Lajolo e Zilberman (1996), Manguel (1997) e Chartier (1996) realizaram estudos sobre práticas de leitura e revelaram que há diversos modos de leitura (leitura coletiva, teatralizada, silenciosa etc.), modos diversos de emprego dos textos, diferentes formas e processos de acesso ao texto.

6.2 Modos como leem as famílias

Segundo Dwyer, J e Dwyer, E (2001, p.85), “a base de qualquer ambiente de aprendizado é um caloroso convite para aprender”. Conforme razões explicitadas anteriormente, nem todas as crianças deste estudo interagem em ambientes favoráveis à apropriação da linguagem escrita, o que foi constatado por meio de depoimentos das famílias e das crianças, bem como a partir das observações *in loco*.

Quadro 16 – Local e horário das práticas de leitura nos domicílios

LOCAL	HORÁRIO	COMO	FATORES FÍSICOS QUE INFLUENCIAM NOS MODOS DE LER
<ul style="list-style-type: none"> • Quarto • Calçada • Quintal • Cozinha 	<ul style="list-style-type: none"> • Noite • Tarde • Final da tarde • Horário que dá certo 	<ul style="list-style-type: none"> • Deitado ou sentado na cama; • Deitado em rede; sem marcador; • Sentado no chão; • Sentado na calçada; • Sentado à mesa da cozinha; • Deitado na almofada 	<ul style="list-style-type: none"> • Muito barulho durante o dia, devido à quantidade de pessoas convivendo no mesmo domicílio; • Casa pequena e quente; • Único local de privacidade entre mãe e filha; • Local preferido para ler; local das brincadeiras das crianças.

De acordo com o exposto, as práticas de leitura também são influenciadas pelo modo como vivem as famílias, conforme mostram as fotos a seguir.



Fotos 28 e 29 – Práticas de leitura nos domicílios

A inexistência de um local que favoreça a privacidade dos leitores, apontado pelas famílias e constatado por nós, é um dos aspectos importantes, dentre outros já citados, que orienta as práticas de leitura nos domicílios investigados.

O projeto arquitetônico dos domicílios, de modo geral, envolve uma pequena varanda, uma sala, um quarto, uma cozinha e um pequeno quintal. Por outro lado, as famílias que ocupam esses espaços são bastante extensas. A maioria apresenta configuração bem diferente da tradicional família nuclear e agrega pessoas com diferentes vínculos de parentesco ou afetivos - amigos, por exemplo. É nesse contexto que adultos e crianças encontram espaço e tempo para as práticas de leitura.

Por exemplo, a mãe de Barb diz gostar de ler *à tarde no quarto, quando os meninos estão estudando, ou na frente da casa, na sombra*. Essa mãe mora com a irmã e os seus nove filhos, dentre eles, cinco crianças e três adultos; a mãe de Lori diz gostar de ler *mais à noite no quarto ou na cozinha*, porque tem mais privacidade; a mãe de Vi e a de Yas dizem preferir *ler no quarto ou no quintal*. No quarto pela privacidade, uma vez que dividem o espaço no domicílio com mais nove pessoas e, no quintal, por ser mais arejado; já a avó de Van e Ry ressaltou: *quando tenho um tempinho eu leio a Bíblia e os livros de oração, da tarde pra noite*.

Enfim, se não há espaço estimulante para leitura na família e na comunidade, ela também não encontra muito espaço na vida das pessoas. A leitura geralmente não faz parte da rotina das famílias, exceto na orientação das tarefas escolares: *Leio às vezes, à noite, quando chego cedo do trabalho; leio na hora que dá certo; geralmente, leio quando chego do trabalho, ou antes de dormir*.

Esses são os desenhos das práticas de leitura das famílias do estudo. São privilegiadas as crianças, cujas famílias, apesar da adversidade em que vivem e da falta de

competência de alguns para ler, ainda conseguem reservar um tempo para a leitura, seja na sala, no quarto, no quintal ou na calçada.

6.3 A significação da leitura para as famílias

Edu lê na hora que dá certo. Quando procuro, ela tá lendo... lê tudo, até o papel de luz. Assim a mãe de Edu expressa o gosto de sua filha pela leitura. Edu declarou que muitas vezes se esconde para ler, para não ser repreendida pela mãe que supõe que ela já lê demais. Edu foi alfabetizada em casa pela mãe, e, embora tenha autonomia para realizar as tarefas escolares, antes de sair para a escola sua mãe exige que lhe mostre as tarefas. Sua família tem o hábito de realizar leitura oral coletiva no domicílio, uma vez por semana (*A gente recebe um grupo de estudo bíblico na família todos os domingos* (mãe de Edu).

É possível que a valorização e a prática de leitura semanal envolvendo toda a família dessa criança, bem como a competência para ler, construída desde os cinco anos, tenham contribuído para o sentido que tem a leitura para Edu, mesmo lendo na clandestinidade. A importância da leitura para a mãe de Edu é tanta que, segundo ela, seus quatro filhos aprenderam a ler em casa, com ela, antes mesmo de entrar para a escola. Para essa mãe, *quem não souber ler tá é feito na vida ... é cego.*

Segundo Chartier (1996), foi na privacidade doméstica que o ato de ler integrou-se ao cotidiano familiar burguês e se intensificou o gosto pela leitura. A leitura era praticada de forma individual ou coletiva, silenciosa ou em voz alta. Desde então, vem-se constituindo como prática de famílias de todas as classes sociais, embora não do mesmo modo e com a mesma intensidade.

Neste estudo, é reconhecida a importância da leitura com função pragmática em todas as famílias, como mostram os depoimentos, a seguir, apesar da escassez dos objetos de leitura e das condições em que ocorrem.

Quadro 17 - A importância da leitura para as famílias

DEPOIMENTOS DAS FAMÍLIAS
<ul style="list-style-type: none"> • <i>A leitura é importantíssima. Só assim ele pode sair nos cantos sem perguntar a ninguém os nomes das ruas.</i> • <i>Tudo que se vai fazer precisa ler.</i> • <i>Faz parte da vida da gente. É importante assim... aprender a ler e escrever... Estudar é bom.</i> • <i>No futuro, serve pra arranjar um bom emprego.</i> • <i>Sabendo ler tem um bom emprego.</i> • <i>Para facilitar a vida.</i> • <i>Se eu tivesse continuado... hoje seria outra pessoa. Eu tenho problema de visão e não posso mais estudar.</i> • <i>É importante porque a pessoa tem mais oportunidade de crescer profissional e pessoal.</i> • <i>É o principal. Sabendo ler é o começo de tudo. É o alicerce pra vida.</i> • <i>A leitura é a base de tudo. Você fica informado, aprende... Aprende a escrever, a falar melhor.</i>

O reconhecimento da importância da leitura é revelado tanto por famílias nas quais todos sabem ler e a consideram ferramenta indispensável para a vida (*A leitura facilita a vida...vai precisar...tudo que vai fazer precisa ler* - mãe de Eli; *A leitura é a base de tudo. Você fica informado, aprende a escrever, aprende a falar melhor*- mãe de Adri), como por famílias em que há pessoas analfabetas, uma vez que reconhecem a dependência destes em situações do cotidiano que exigem a leitura (*se vai pegar um ônibus, precisa perguntar.*).

Nessas famílias, observou-se durante as entrevistas com mães e avós certo desconforto ao declararem que não sabiam ler, ou que tinham analfabetos na família. Em sociedades nas quais a escrita e seu uso fazem parte da cultura, o fato de não saber ler gera constrangimento e, muitas vezes, sentimento de inferioridade. Por exemplo, a avó de Mul, analfabeta, diz: *Eu não sei ler. Eu não tenho inveja de ninguém e de nada... mas, se eu soubesse ler, “era uma doutora”*

Para essa avó, saber ler vai além de sua função pragmática. A expressão “*era uma doutora*” representa o estigma preconceituoso que acompanha a condição de analfabeto. Ser doutor, ou doutora, não na acepção da palavra, mas no sentido figurado, significa reconhecer-se e ser reconhecido pertencente a uma sociedade, porque se apropriou de um saber que, ideologicamente, lhe confere *status*.

No Brasil, desde sua colonização, ser analfabeto foi uma condição determinada politicamente e esteve, e ainda está, associada a uma condição social menos privilegiada. Porém, na maioria dos casos, os menos privilegiados não se dão conta de como essa situação é produzida.

Segundo Freire (1982), somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se, mas desde que sua reflexão não se perca numa vaguidade condicionante. Dessa forma, *consciência de e ação sobre* a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação.

A fala da mãe de Barb chama atenção para outro aspecto da condição de analfabeto. *Tem muita gente que não sabe ler e resolve muita coisa ... quem não sabe ler é cego.* Percebe-se, em sua expressão, que o fato de não saber ler limita ações específicas, no entanto reconhece que a leitura provoca outras possibilidades. O analfabeto é capaz de resolver os desafios que a vida impõe, mas se não sabe decifrar um texto, é *cego*. Talvez, cego muito mais por não perceber que sua condição é imposta do que por não saber decifrar letras.

Saber usar a leitura em situações do cotidiano, mesmo que processando o texto por meio dos olhos do outro, é tão importante quanto ler com autonomia. Entretanto, é imprescindível que todo indivíduo possa acessar qualquer texto, em diferentes circunstâncias e com diferentes propósitos. Isso porque a leitura faz parte da vida e é necessária nas relações consigo mesma e com o mundo.

Segundo Freire (1982), quando as pessoas são capazes de fazer a leitura de suas vidas, de sua realidade, também são capazes de ler livros, jornais, revistas etc. Para ele, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1997, p. 11). A compreensão de um texto escrito implica a relação deste com os demais conhecimentos adquiridos anteriormente, tanto os conhecimentos de mundo como os linguísticos e os textuais.

Conforme o exposto, quem não sabe ler, com autonomia, torna-se dependente de outros em situações elementares do cotidiano; carrega o estigma preconceituoso de analfabeto, além de, em alguns casos, não serem capazes de ler a própria vida. Contudo, sem a compreensão de que essa é uma condição produzida historicamente, a convivência diária com crianças, jovens e adultos analfabetos na comunidade vai-se transformando em algo *naturalizado*. O acesso à leitura, nesse caso, seria entendido, então, como possibilidade apenas de alguns.

Poucas famílias se dão conta, talvez por falta de oportunidade de esclarecimentos (consequência da força ideológica), de que a condição de analfabeto pressupõe decisões políticas, econômicas e ideológicas, embora todo cidadão tenha garantido por lei o direito a apropriar-se da língua materna. Como diz Ferreiro (2002), “A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito. Um direito de meninos e meninas que serão homens e mulheres livres (pelo menos é isso que desejamos), cidadãos e cidadãs de um mundo onde as diferenças linguísticas e culturais sejam consideradas uma riqueza e não um defeito” (p. 38).

Nove famílias, embora resguardadas por certa timidez, compreendem esse direito e apontam a escola como uma das partes responsáveis pela aprendizagem da leitura das crianças. Inclusive, demonstram em seus depoimentos que estão atentas ao que ocorre na escola, que acompanham a aprendizagem das crianças e sugerem mudanças.

QUADRO 18 - O que fazer para melhorar a aprendizagem da leitura das crianças na concepção das famílias

PRECISA MELHORAR	Nº. de FAMÍLIAS	DEPOIMENTOS
Relação Professor/família	1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O contato das professoras com os pais.</i>
Eventos culturais na escola	4	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Senti falta... que tem que ter atividade cultural. Aula de dança, alguma coisa e canto para estimular a mente.</i> • <i>Sei lá, eu acho que é tanta coisa. Eu achava o outro colégio mais melhor.</i> • <i>Bate o recreio e os meninos ficam tudo correndo.</i> • <i>Brincando mais, lendo histórias, fazendo coisas sobre as histórias, incentivando mais as crianças.</i> • <i>Tá bom, mas nos finais de semana deveria ter mais atividade com as crianças... assim oficinas de leitura.</i>
Cumprimento de carga horária	1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mais atividade. Quando pensa que não, as crianças saem cedo, uma hora antes. Deveria colocar uma pessoa no lugar pra não mandar pra casa.</i>
Mediação do professor	3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Os professores tem que dar mais atenção para aqueles que ainda não sabem ler bem.</i> • <i>Os professores ser mais atencioso. Quando a criança fazer a pergunta eles responder de forma mais clara.</i> • <i>Tem que melhorar. Não mudar tanto de professor.</i>

Dentre as mudanças sugeridas, quatro famílias ressaltam a importância da participação da criança em eventos culturais: teatro, dança, música e leitura; três chamam atenção para a importância da mediação do professor no processo de aprendizagem da criança; uma família destaca a importância da relação do professor com a família; e uma destaca a otimização do tempo que a criança passa na escola.

Duas famílias não responderam, e três alegaram que estão satisfeitas com a escola e ressaltaram a responsabilidade das professoras e o tratamento caloroso para com elas: *Não, sei não... Quando a gente chega lá as pessoas são boas, são amigas; Tudo é legal... eu tenho sorte, as professoras são boas...; As professoras são responsáveis.*

Os aspectos apontados pelas famílias, como experiências culturais, mediação e compromisso do professor, relação professor/família e aproveitamento de tempo escolar, responsabilidade do professor, são imprescindíveis para a aprendizagem da leitura. Porém, ficou em evidência apenas o comprometimento da escola com a aprendizagem da criança. E a família?

Observou-se, também, que quatro famílias atribuem à criança toda a responsabilidade pela não apropriação desse objeto cultural, alegando principalmente falta de interesse: *Ela tem que ter mais interesse.* (mãe de Barb); *Só se a criança quiser. Mas, ele tem preguiça.* (mãe de Ru); *Ele não tá se interessando.* (avó de Mul); *Ela não tem vontade... Acho que vem da criança.* (mãe de Lori).

O papel da escola é incontestável e deve ser cumprido com qualidade, e a criança tem participação ativa no seu processo de aprendizagem da leitura. Contudo, a participação da família com todos os seus saberes e significações, também, é inegável, principalmente se a escola aproveita o que a criança já sabe para ampliar seus conhecimentos. Lins e Silva (2008) ressaltam a importância dessa parceria quando dizem:

Sublinhamos aqui a importância dos contatos com a língua escrita, num espaço social de convivência entre pares ou com pessoas mais experientes. Multiplicar os contatos das crianças com a cultura escrita abre a via para os aprendizados internos posteriores: é responsabilidade da sociedade, da família e da escola (p. 18).

Deste recorte conclui-se que as oportunidades de interação das crianças, deste estudo, com práticas sociais de leitura, ainda deixam muito a desejar por motivos diversos, como pouco acesso a uma maior diversidade de impressos que atendam a seus interesses, pouca oportunidade de participar de práticas compartilhadas de leitura em ambientes públicos e privados, escassez de políticas públicas de incentivo à leitura, dentre outros.

No entanto, observa-se que, apesar do contexto social, econômico e cultural das famílias deste estudo e da pouca intencionalidade da leitura no ambiente familiar voltado para a criança, todas se importam com a aprendizagem das crianças e desejam que aprendam a ler. Para isso, recorrem ao uso de diferentes estratégias para ajudar na aprendizagem de seus filhos/netos: orientando ou cobrando a tarefa; pagando o “reforço”; lendo uma historinha quando a criança pede ou quando ainda não sabe ler.

Intuitivamente as famílias sentem que podem ajudar na aprendizagem das crianças, embora não saibam muito bem como. Por outro lado, parece que a escola, também, ainda não se deu conta dos ganhos que a construção de uma parceria com a família traz para a criança.

Embora a família não compreenda a dimensão da significação de sua colaboração para a aprendizagem da criança, o interesse demonstrado em todas as etapas desta pesquisa, que propôs a intervenção com práticas compartilhadas de leitura nos domicílios, revelou a disposição de todas para trabalhar em parceria com a escola. Porém, esperam que a escola faça a sua parte, para que não aconteça o que diz a mãe de Lori: *A criança todo dia vai pro colégio e quando chega o final do ano não saber fazer um o com uma quenga, aí não adiantou nada...*

Enfim, conhecer as famílias e admiti-las possuidoras de saberes e experiências, certamente diferentes dos saberes da escola, é o primeiro passo para entendê-las e tê-las como parceiras no processo de aprendizagem das crianças. Filho ou filha na família, aluno ou aluna na escola, trata-se na verdade de uma única criança que aprende na interação com diferentes pessoas em diversos contextos.

Em uma sociedade, na qual a leitura está presente em todos os segmentos sociais para atender a diferentes propósitos impostos pela vida, ou seja, para solucionar desafios do cotidiano, de trabalho, de satisfação pessoal, escolar, entre outros, não saber ler é uma forma de exclusão social, porquanto, no Brasil, saber operar de forma autônoma com a linguagem escrita é um direito de todo cidadão garantido por Lei.

Apesar disso, e mesmo as escolas sabendo que a competência para saber usar a linguagem escrita, em uma sociedade grafocêntrica, gera impacto na vida das pessoas, em muitas delas, sequer, a apropriação do sistema de escrita acontece para todos que estão matriculados com o padrão de qualidade desejável. Também, ainda não se observa, por parte das escolas, o efetivo incentivo da prática de leitura na família desvinculada de objetivos escolares.

Os conhecimentos construídos na escola, pela criança, não são independentes dos conhecimentos construídos por ela na família, na rua ou em outras instituições. Essa construção, em ambos os ambientes, tem forte correlação, conforme veremos no capítulo seguinte.

7 RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE LEITURA COMPARTILHADAS NA FAMÍLIA E A COMPETÊNCIA LEITORA DAS CRIANÇAS

Neste capítulo, analisamos o impacto das práticas compartilhadas de leitura desenvolvidas no ambiente familiar na competência leitora das crianças.

Com base nas reflexões sobre os dados coletados, constatamos, além de mudanças ocorridas na competência leitora das crianças, mudanças nas atitudes de alguns pais e no fortalecimento de vínculos afetivos provocados pelas interações que as leituras compartilhadas suscitaram durante as mediações.

O envolvimento dos pais com a aprendizagem das crianças, antes identificada apenas no discurso da maioria deles, materializou-se em atitudes positivas que muito contribuíram para as mudanças atitudinais observadas nas crianças em relação aos impressos - o prazer de ler, por exemplo -, como também concorreram para a construção de saberes linguísticos, textuais e de mundo e para a obtenção de conhecimentos próprios do sistema alfabético de escrita.

Em acordo com os achados dessa investigação, os estudos realizados por Silva (1997) e Delacours-Lins (2008) também mostraram o quanto a leitura que levou em consideração a mediação do outro foi importante para a formação de atitudes e de habilidades de leitura. Ainda sobre a mediação no ambiente familiar, segundo Teberosky e Colomer (2003), os pais que têm o hábito de ler e que leem para seus filhos estão contribuindo para a formação de seus filhos como leitores. As histórias que eles contam e os livros que leem ou veem juntos formam a base do interesse em aprender a ler e gostar de ler.

As constatações aqui apresentadas se ancoram em depoimentos das crianças e de seus familiares registrados em entrevistas, em observações feitas por nós, bem como nos resultados das avaliações de leitura e de escrita das crianças realizadas antes e após a intervenção.

Vale lembrar que as avaliações diagnósticas tiveram duas modalidades de aplicação, uma individual, realizada em junho de 2008, com as dezoito crianças, e outra coletiva, aplicada em duas etapas (Provinha Brasil, realizada antes da intervenção, e Prova PAIC, realizada após a intervenção) com as doze crianças que constituíram o Grupo de Sujeitos (GS) e com as doze crianças do grupo Controle (GC).

É importante ressaltar, ainda, que os instrumentos de registro utilizados não foram capazes de captar muitos dos aspectos internos e externos que certamente interferiram nos saberes construídos pelas crianças, tais como: a influência da prática pedagógica, as experiências leitoras vivenciadas em contextos sociais para além do ambiente familiar e escolar, dentre outros.

Antes de procedermos com as análises e reflexões sobre o impacto das práticas compartilhadas de leitura na família, consideramos relevante descrever as competências leitoras e escritoras das dezoito crianças identificadas por nós na avaliação individual realizada antes da intervenção.

7.1 Competências leitoras e escritoras construídas pelas crianças antes da intervenção

Embora essa avaliação nos tenha revelado conhecimentos já construídos pelas crianças, seu objetivo maior foi propiciar o contato direto com cada uma e estabelecer vínculos de amizade e confiança entre a pesquisadora e as crianças. No decorrer das atividades avaliativas, tivemos a oportunidade de dialogar com elas sobre os procedimentos da intervenção e sobre a importância da participação delas e das famílias para o estudo.

Lembramos que a avaliação constou da leitura de um texto curto⁴², seguido do relato pela criança; da escrita espontânea de palavras e de uma frase, ditadas pela pesquisadora; e de uma produção textual (escrita de uma carta pela própria criança ou por um escriba, no caso a pesquisadora).

Quando a criança se declarava não leitora de texto, solicitávamos que lesse frases. Quando não lia frase, pedíamos que lesse palavras. Caso não lesse palavras sugeríamos que nomeasse ou identificasse letras do alfabeto.

⁴² Em relação ao texto curto, segundo Reis (1992, p.23), “a forma conto apresenta como sua maior qualidade o fato concisão. Concisão e brevidade. Assim o dado quantitativo é mera decorrência do aspecto qualitativo do texto. Curto porque denso”.

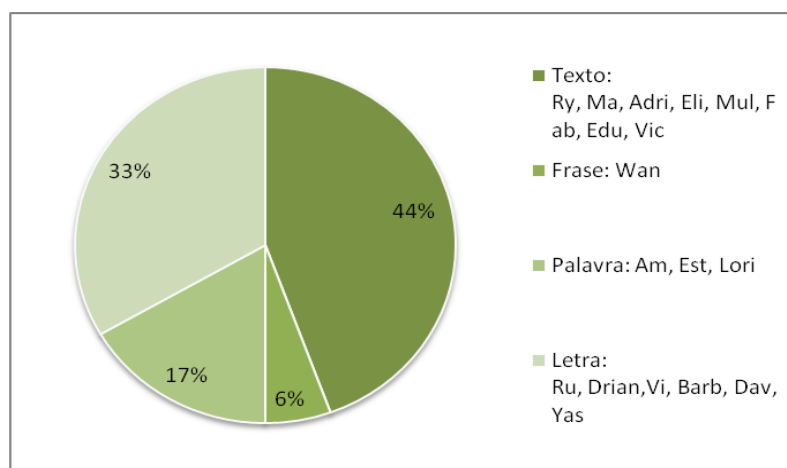


Foto 30 – Criança realizando a leitura de palavras.

7. 1.1 A leitura do texto

Podemos averiguar, no Gráfico 5, o percentual de crianças que conseguiu ler as unidades linguísticas apresentadas. Ao lado de cada unidade linguística, identificamos as crianças.

Gráfico 5 – Avaliação individual da leitura de diferentes unidades linguísticas



Das dezoito crianças, 67% já demonstravam saber decifrar texto, frase ou palavra (oito crianças liam texto; uma lia frase; e, três liam palavras); e 33% identificavam e/ou nomeavam letras. Essas crianças, sequer, demonstravam compreender o princípio alfabético de nossa língua, ou seja, não compreendiam que a escrita representa os sons da fala.

Apesar da pequena amostra, os resultados da avaliação da leitura justificam nossa preocupação com a alfabetização inicial das crianças que frequentam a escola, e cujas práticas sociais de leitura, no contexto em que estão inseridas, são escassas. Assim, como diz Ferreiro (1991): as indagações das crianças “sobre a natureza e a função dessas marcas

começa nos contextos reais em que se recebem as mais variadas informações [pertinentes e não pertinente; fácil ou impossível de assimilar]”(p.98).

7.1.2 O reconto do texto/compreensão textual

Tendo-se em vista o reconto oral do texto “O gato pirado” (APÊNDICE 7) lido pela criança ou pela pesquisadora, gravado em MP4, constatamos que 61% (11 crianças) haviam desenvolvido a competência para compreender a narrativa, enquanto 39% (7 crianças) citaram alguns dos episódios do conto, demonstrando não terem construído o sentido geral da narrativa, conforme mostram os trechos dos recontos.

Quadro 19.1 – texto lido pela criança

Crianças	Construíram o sentido do texto
Adri	<i>[...] o gato dormiu sonhando muitas coisas.</i>
Eli	<i>[...] o gato dormiu sonhando muitas coisas.</i>
Mul	<i>[...] o gato dormiu sonhando muitas coisas.</i>
Ry	<i>[...] ele queria beber muito... litros de leite. Então, ele voltou a ser gato.</i>
Vic	<i>[...] esse gato é muito maluco.</i>

Quadro 19.2 – texto lido pela criança

Crianças	Lembraram de fragmentos do texto
Edu	<i>[...] Se acordou virando uma minhoca. Ele disse que...que... eu, acho não.</i>
Fab	<i>[...] Ser bicho, de ser gato, do que um gato. Há me esqueci de tudo.</i>
Ma	<i>[...] E pensando que era um rato comeu um queijo e dormiu.</i>

Quadro 20. 1 – Texto oralizado pela pesquisadora

Crianças	Construíram o sentido do texto
Barb	<i>[...] De tanto beber leite ele sabia que era gato.</i>
Drian	Obs. A criança criou outro conto seguindo a mesma trama e mesmo desfecho.
Lori	<i>[...] Sonhou muito, e cada sonho era com um animal. E, então, depois ele acordou</i>
Vi	<i>[...] cada vez que ele acordava virava um animal. E para que? Porque ele sonhou, cada dia que ele virou um animal. Isso pode ser uma história verdadeira e pode ser também uma mentira.</i>
Yas	<i>[...] Ele se acordou e quis beber leite. Aí ele disse que podia virar qualquer coisa.</i>
Wan	<i>[...] O gato percebeu que era ... que ele era gato. Então, ele bebeu litros... bebeu leite.</i>

Quadro 20.2 – Texto oralizado pela pesquisadora

Crianças	Lembraram de fragmentos do texto
Am	[...] <i>ele se sentiu como fosse uma minhoca</i>
Dav	[...] <i>Como é mesmo? É um gatinho</i>
Est	[...] <i>outra vez o gato dormiu roncando a barriga. Só.</i>
Ru	[...] <i>Quando o gato tava dormindo, dormindo, a barriga dele tava roncando, roncando, roncando muito, muito, muito.</i>

O fato de a criança decifrar o texto, autonomamente, não foi garantia de que o compreendesse. Assim como o fato de a criança não precisar se esforçar para decifrar o texto porque o mesmo foi oralizado, não garantiu a construção do sentido geral do mesmo. Por exemplo, das oito crianças (44.4%) que leram o texto, cinco construíram o sentido e três lembraram apenas de fragmentos do enredo; quanto às dez crianças (55.6%) que ouviram a narração lida pela pesquisadora, seis construíram o sentido do texto e quatro lembraram-se de alguns episódios. Essa constatação confirma o que dizem vários pesquisadores (SMITH, 1989; SOLÉ, 1998; KLEIMAN 2007; etc.) a respeito dos conhecimentos necessários à leitura, além da decifração do texto. A compreensão textual depende tanto dos conhecimentos de mundo, como dos conhecimentos linguísticos e textuais, adquiridos por meio de práticas de leitura.

7.1.3 Produção textual

Quanto à produção textual, as crianças que escreveram do próprio punho, produziram bilhete e não carta, conforme havia sido proposto. Além da pequena extensão do texto, nenhuma produção manteve todos os elementos que fazem parte da estrutura do gênero solicitado. Por exemplo: vocativo (para quem), assinatura (autor), data e mensagem (BOZZA e BATISTA, 2000).

Quadro 21 - Produção textual: oral e escrita

Produção textual	Nº. de crianças	Crianças	Apresentaram pelo menos três elementos do gênero textual “carta”
Produziu texto escrito	09	Ry, Ma, Adri, Eli, Mul, Fab, Edu, Vic, Wan	Ry, Ma, Wan, Adri, Edu, Eli, Mul, Fab,
Produziu texto oral	09	Ru, Vi, Barb, Dav, Yas, Am, Est, Lori, Drian	Am, Drian, Dav, Barb, Vi, Lori

Nove crianças (50%) produziram texto do próprio punho; desse grupo, oito apresentaram, na produção textual, pelo menos três dos elementos que fazem parte da estrutura do gênero carta; e uma criança (Vic), escreveu apenas a mensagem e assinou.

De nove crianças (50%) que produziram o texto oralmente, seis apresentaram, pelo menos, três dos elementos que fazem parte da estrutura do gênero carta; três crianças (Ru, Yas e Est) apresentaram dois elementos: mensagem e assinatura.

Embora nas produções dos dois grupos (o que escreveu e o que ditou) houvesse uma intenção comunicativa para alguém ausente, ou seja, cumpria uma função social, o vocativo, quando existia, encontrava-se incluído no corpo do texto; algumas crianças incluíram a data, mas nenhuma escreveu o local (cidade), como mostram os exemplos.

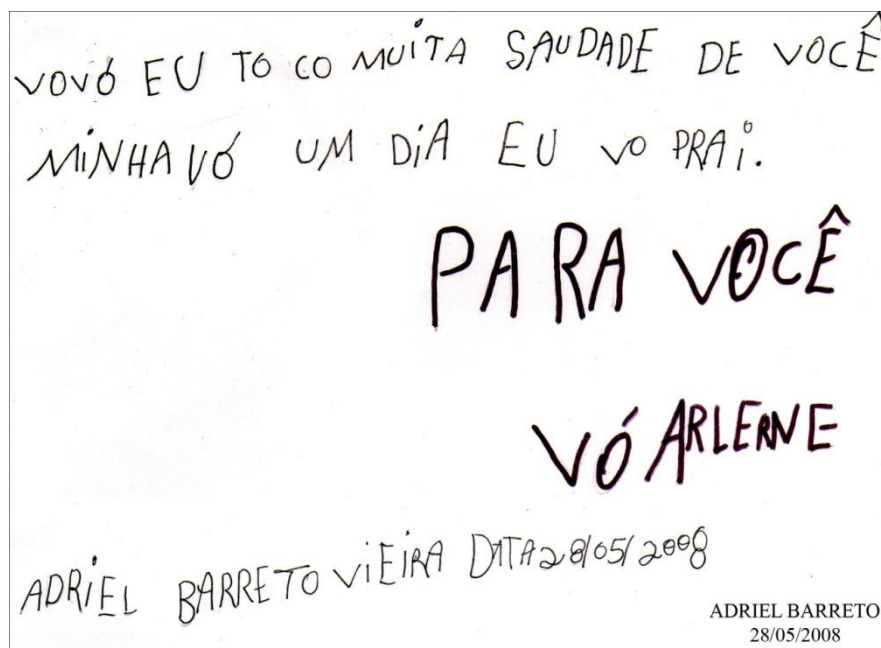
Exemplo de produção textual escrita 1 - Carta escrita pela criança

Você e
 eu
 muito
 gosto
 bonita
 muito
 de
 adoro
 você
 você
 mais
 você
 mora
 em
 cidade
 mais
 agora
 eu
 Estou
 mandando
 uma
 carta
 para
 você
 beijos
 : Elício
 para madrinha
 ELÍCIO
 28/05/2008

Exemplo de produção textual escrita 2 - Carta escrita pela criança

QUE RIDA VO VÔ MIA MÃOS AO VEF BE O JF
 eu tenho uma coisa para lhe dar
 EUTE OU COISA PARA LADA
 EUSO OCO VAC DO DA E MIA MÃO NOI VAMOS IA J VO VÓ VAMOS IA J
 RA
 INOME FABIO
 FABIO
 27/05/2008

Exemplo de produção textual escrita 3 - Carta escrita pela criança



Exemplo de produção textual oral 4 - Carta ditada pela criança

*Tia, te amo.
Quando for o dia da tia eu vou mandar uma carta.
Te amo tia. Eu to alegre por dizer aqui que você é meu amor.
Tia, obrigado por aquele presente que você me deu. Te amo.
Tia, se você for pra praia me leve, amor.
Tia te amo, Neidiane.*

Est - Data: 28/05/2008

Exemplo de produção textual oral 5 - Carta ditada pela criança

Tia, eu te amo. Eu queria um carro. Eu quero uma linha pra raia. Eu quero uma bola, mas eu quero um boneco, só isso.

Dav - Data: 23/06/2008

Como podemos observar, em geral as produções textuais são sucintas. Tanto os textos produzidos do próprio punho da criança como os oralizados para a pesquisadora escrever não apresentam articulação entre as partes; quando um pouco mais extensos, restringem-se a sentenças sobrepostas.

Como essas produções representam atos de linguagem produzidos por sujeitos inseridos em um determinado contexto social e histórico, ou seja, o que produzem e como

produzem têm relação com suas práticas sociais de leitura e de escrita, podemos inferir que a estrutura sintática da maioria das produções possui semelhança com os tipos de textos utilizados em sala de aula, ou da pouca, ou nenhuma, prática de escrita de carta realizada no ambiente familiar.

Na sala de aula (conforme foi discutido no Capítulo 3), a metodologia utilizada para alfabetizar tende a se valer de textos artificiais formados por frases curtas, de estruturas sintáticas simples e repetitivas. Essa concepção metodológica privilegia os processos de análise da leitura e, além disso, a prática de produção textual espontânea na sala é bastante tímida em relação à exploração dos gêneros mais utilizados no cotidiano, e os textos não se prestam ao uso social.

Contrariando o pressuposto de que as crianças devem ser alfabetizadas a partir de textos de estrutura sintática simples, porque facilita a compreensão, Smith (1989, p. 243) ressalta que “não há evidências de que seja mais difícil para as crianças compreender textos complexos (quando são lidos para ela) ou quando podem explorá-los por si mesmas do que para compreenderem a fala complexa dos adultos, que escutam a sua volta, ou na televisão”.

Em relação ao conteúdo das produções, todas as cartas ressaltam relações afetivas, geralmente, com alguém próximo: da família ou dos círculos de amizade. Fato semelhante foi observado no estudo que se propôs analisar as produções escritas de alunos com e sem síndrome de Down, realizado por Gomes (2006). O mesmo revelou a preferência das crianças pelo conteúdo afetivo ao produzirem um bilhete. Segundo a autora, “a análise dos conteúdos dos bilhetes indicou que, dentre os 21 textos produzidos, dez foram identificados como de conteúdo afetivo, nove de comunicação informal e apenas dois informativos” (p.177).

Acreditamos que essa ocorrência de conteúdo afetivo, principalmente nos estudos realizados por nós, dá-se pela importância da afetividade nessa etapa do desenvolvimento da criança. Segundo Wallon (1989, p. 221), “dos três aos seis anos o apego às pessoas é inextinguível necessidade da pessoa”. Embora, as idades dos sujeitos deste estudo situem-se em período mais voltado para as ações e para a curiosidade (período que vai de sete aos doze ou quatorze anos, segundo WALLON, 1989), a necessidade de apego pessoal ainda prevalece. Foi o que percebemos nas expressões identificadas na maioria das cartas: “Tia, eu te amo.”; “Te amo tia.”; “Vovó eu to com muita saudade de você, eu sonho com você todo dia.”; “Eu adoro você, eu gosto muito de você”.

Podemos concluir a respeito dessa avaliação individual que, antes da intervenção, oito crianças liam com autonomia um texto curto; porém, apenas cinco compreendiam o que liam. Nove crianças escreviam um texto curto, como carta, conservando pelo menos três elementos próprios da estrutura desse gênero textual; a estrutura dos textos aproxima-se mais do gênero bilhete, provavelmente por ser um tipo de escrita mais utilizado nas práticas sociais; e, o conteúdo carregado de afetividade revela características próprias da fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram. O número reduzido de criança que lê e compreende, ou que interpreta a partir da leitura oralizada por outra pessoa, denuncia a pouca familiaridade das crianças com práticas de leitura de textos produzidos como linguagem na escola e na família (comprovado pelas visitas nos domicílios e entrevistas).

Quando finalizamos a intervenção antes do final do ano letivo, que se estendeu até o início de 2010, fomos informadas pelas professoras colaboradoras que, das dezoito crianças que fizeram parte desta investigação, duas (Ru, Drian) não desenvolveram satisfatoriamente as três competências (ler, compreender e produzir textos) necessárias para se matricularem na série seguinte; e uma criança (Dav) saiu da escola antes do término do ano letivo.

7.2 Prática compartilhada de leitura, atitudes positivas dos pais e o fortalecimento de vínculos afetivos

A falta de interação e de vínculos afetivos constitui hoje uma das maiores problemáticas nas relações entre pais e filhos. Essa, porém, não é uma realidade somente nas famílias de classe socioeconômica menos favorecida. Sem tempo para conviver, para interagir e dialogar com os filhos, os pais cujas situações financeiras permitem, muitas vezes, tentam suprir essa falta com a aquisição de bens materiais (brinquedos, livros, jogos etc.). Contudo, os vínculos são fundamentados em sentimentos, na convivência familiar e não em objetos em si. Por outro lado, é por meio da interação, permeada pela afetividade, que a criança constrói significado para o mundo ao qual pertence.

Para a criança, o mundo ao seu redor se decompõe como se fossem dois grupos. O primeiro consistindo de pessoas mais próximas e inteiramente relacionadas com ela, como sua mãe, seu pai, ou aquelas que ocupam lugares significativos. O segundo grupo, mais amplo, formado por todas as demais pessoas, cujas relações entre si são mediadas pelas

conexões que a criança estabeleceu no primeiro grupo de convívio. Segundo Szymanzki (2007, p. 22),

É na família que a criança encontra os primeiros ‘outros’ e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se com o sujeito. Isso se dá na e pela troca intersubjetiva carregada de emoções – o primeiro referencial para a construção da identidade pessoal.

Desde cedo, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus sentimentos, seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e pensar, integrando-a aos significados acumulados historicamente. As atividades que ela realiza, interpretadas pelos adultos, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence. Segundo Oliveira (1996, p. 57),

A presença do outro social pode se manifestar por meio de objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Dessa forma a idéia de ‘alguém que ensina’ pode estar concretizada por meio de objetos, eventos, situações, modos de organização do real e na própria linguagem, elemento fundamental nesse processo.

Concordando com as ideias de Szymanzki e de Oliveira, neste estudo, as interações, os espaços para diálogos e os eventos de leitura que a intervenção propiciou no ambiente familiar desempenharam papel predominante na construção de atitudes positivas dos pais e no fortalecimento de vínculos afetivos com as crianças. Nessa mesma perspectiva, a pesquisa realizada por Mercedes (1998), no Maranhão, também revelou que as crianças melhoraram a autoconfiança e apresentaram evolução nas estratégias de leitura após participarem de leitura mediada.

Em relação à leitura na família e às atitudes positivas dos pais, de acordo com Anderson⁴³ e colaboradores citados por Spiegel (2001, p. 89), podemos inferir que:

‘A leitura começa em casa’. As revisões de pesquisa, os estudos de leitores precoces e as investigações de programas de alfabetização em desenvolvimento concluem unanimemente que as crenças, as aspirações e as ações dos pais afetam o desenvolvimento da alfabetização dos filhos.

⁴³ Anderson, A.B e Stokes, S.J. (1984). Social and institutional influences on the development and practice of literacy. In H. Goelman, A. Oberg e Smith (orgs), *Awakening to literacy* (p. 24-37). Portsmouth, N H: Heinemann.

Confirmando o que dizem os citados pesquisadores, os depoimentos dos pais ilustram as mudanças ocorridas em suas atitudes.

Quadro 22 – O que dizem as famílias sobre a experiência de leitura na família

Aspectos observados	Depoimento da família
Interesse da mãe pela criança	- <i>Quando a menina vê que a mãe não se interessa ela não se interessa também</i> (mãe da Vi); - <i>Foi um incentivo pra mim, porque eu não vou mentir, eu achava que era só botar no colégio já tava bom e eu me interessei pela Lori. ...</i> (mãe da Lori); - <i>Influenciou muito a família participar com o filho. Ler, fazer perguntas</i> (mãe de Adri);
Conscientização da importância da participação da família	- <i>Eu participo mais com ela. Antes era raro eu ler pra ela. Tinha livro que a gente lia junto e ria pra caramba</i> (mãe da Barb); - <i>Eles se juntarem, assim pra ir ler. Eles três, coisas que eles não faziam. Era assim eles estavam juntos pra ler o livro, discutir... eles se reuniam assim...pra ir falar, pra discutir, pra ir ler</i> (mãe do Eli);
Ampliação de interações familiares	- <i>Era eu e a irmã dele, a gente sempre sentava junto pra ficar lendo</i> (mãe do Adri).
Incentivo a aprendizagem da criança	

Os depoimentos mostram que o envolvimento e o interesse da família pela criança reverteram-se em contribuições importantes e ressaltaram não só o interesse da mãe, mas a tomada de consciência a respeito da importância da participação da família na aprendizagem da criança, conforme advertência de algumas mães: não basta matricular a criança na escola, é preciso que a família acompanhe (“Eu achava que era só botar no colégio já tava bom.”; “Quando a menina vê que a mãe não se interessa ela não se interessa também [...]”). Ressaltaram também a ampliação de relações familiares entre pais e filhos e entre outros membros da família (“Eu participo mais com ela.”, “Eles se juntarem, assim pra ir ler.”) e o incentivo e a ajuda necessários para a aprendizagem da criança (“Era eu e a irmã dele, a gente sempre sentava junto...”).

Assim como esse grupo de famílias, houve criança que também percebeu o quanto o envolvimento da família é significativo para a aprendizagem. Vi ressaltou a importância de não apenas ter livro para ler, mas, principalmente, poder contar com a ajuda de alguém da família quando precisou:

[...] não é com o livro sozinho que a gente aprende. Mas com o livro, com ajuda a gente aprende. Eles diziam que a escola precisava mandar livros e agora que eu estou levando, eles estão gostando. Com os livros a gente pratica a leitura; tenta ler sozinha; aprende o som das letras (Vi).

Poder contar com a ajuda de parceiros, para ler com/para ela, ou simplesmente para apreciar seu jeito de ler, além de prazeroso para algumas crianças, foi oportuno em diversas situações, pois, a parceria entre os “leitores”, ou seja, entre aqueles que

participaram da leitura compartilhada com as crianças demandou, além das já citadas contribuições, atitudes e expectativas positivas das famílias em diversas situações, tais como: incentivando a criança a ler os impressos que trazia na mala (“Vem cá, você trouxe a mala não foi pra ler?”); lendo com e para a criança (“Eu participo mais com ela. Antes era raro eu ler pra ela”); dialogando e refletindo a respeito do que era lido (“Influenciou muito a família... Ler, fazer perguntas”); demonstrando interesse pela criança e atenção em suas atitudes (“[...] eu me interessei pela Lori”.); incentivando com palavras que faziam a criança acreditar em suas possibilidades; permitindo que a criança se reunisse em casas de amigos ou na calçada para ler e/ou brincar de ler etc.

Segundo Smith (1989), a expectativa positiva exerce importante função no aprendizado. Para ele:

O aprendizado depende não do esforço, mas de transformações, colaboração, engajamento e sensibilidade [...]. O interesse e expectativa de aprendizado são melhores previsores do aprendizado do que a motivação manifesta. Na melhor das hipóteses, a motivação tem efeito benéfico de colocar os aprendizes em situações onde as demonstrações tendem a ser encontradas. E, naturalmente, qualquer pessoa motivada para não aprender, ou que antecipa o fracasso, tende a descobrir sua expectativa preenchida (p. 343).

Em relação ao interesse pela criança, de acordo com o depoimento da mãe de Lori, a investigação a ajudou a refletir a respeito de suas atitudes como mãe, principalmente, nos momentos em que se deparava com a impotência da filha para ler. Para essa mãe, quando a criança levava a mala de leitura para casa,

Ela ficava empolgada, mas não sabia ler, aí ela pedia pra eu ler ela queria mais que eu lesse porque eu lia e voltava; lia devagar, explicava e voltava. O pai lia rápido. Ela se interessava em ler os livros que trazia. Às vezes tinha preguiça e deixava a malinha lá no canto. Eu chamava e dizia: Lori o livro é pra ler, pra você aprender. Um dia ela trouxe seis livros e fiquei esperando para ver a intenção dela. Depois chamei e disse: - Vem cá, você trouxe a mala não foi pra ler? -Vem cá, você trouxe a mala não foi pra ficar aqui... Não foi pra ler? Aí ela pegava os livros e a mãe (avó) ajudava. Agora eu sei que tem que ter o incentivo em casa, se deixar no colégio e deixar “a Deus dará”, ela não aprende nada. Eu achava que ela não ia se interessar e não estava aprendendo nada. Eu gostava de ler, eu me empolgava. Leitura é engraçada se a gente não pratica fica gaguejando. A gente fica com vergonha de ler na frente das pessoas. Foi um projeto bom pras crianças. Ele incentivou a criança aprender a ler e veio em boa hora. Porque logo no tempo que a Lori tava querendo ler. Foi um incentivo pra mim porque eu não vou mentir, eu achava que só botar no colégio já tava bom; e eu me interessei pela Lori (mãe de Lori).

O fato de a mãe ter passado a “prestar atenção”, a “se interessar” pela criança ao constatar seus limites para decifrar o escrito (escolhido por ela), faz-nos pensar que, muitas

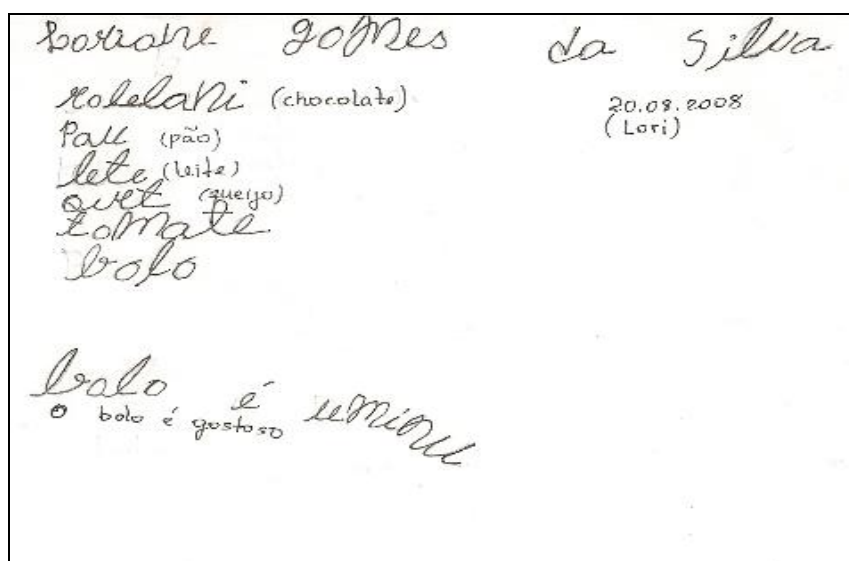
vezes, o desejado acompanhamento da educação da criança pela família, apregoado pelos professores, não ocorre porque a família não tem ciência da importância de sua efetiva participação na aprendizagem da criança. Tampouco sabe como fazer. Situação como esta desfaz um dos mitos frequentemente invocados pela escola para justificar o baixo índice de proficiência dos alunos na leitura - “a falta de ajuda da família”.

Tal como a mãe de Lori, a mãe de Edu também ressaltou ter percebido o quanto o interesse da família tem impacto na aprendizagem dos filhos, quando diz: “quando a menina vê que a mãe não se interessa também não se interessa”.

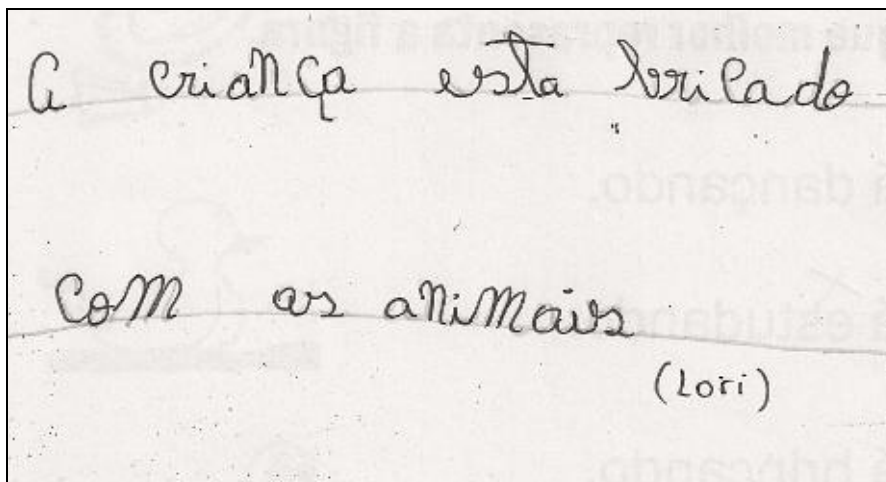
Para exemplificar nossas constatações, selecionamos três crianças, cujas famílias demonstraram atitudes e expectativas positivas e, na sequência, os avanços obtidos na leitura e na escrita por estas. Como contraponto, apresentamos o caso de uma criança que, por vários motivos, não desenvolveu a leitura compartilhada com a mesma eficiência que as demais e, tampouco, apresentou evolução significativa na apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita.

Criança 1 – Lori. Passou de leitora de palavras, na primeira avaliação, para leitora de texto na segunda. Quanto à produção escrita, Lori não produziu texto na primeira avaliação, embora tenha escrito palavras de memória - utilizou a hipótese pré-silábica (Exemplo de produção escrita 6 - avaliação que antecedeu a intervenção). Na segunda avaliação escreveu um texto curto, coerente e coeso. Apenas em uma palavra deixou de acrescentar uma letra, no lugar de “brincando”, escreveu *bricado* (Exemplo de produção escrita 7 - avaliação que sucedeu a intervenção). Lori passou de produtora de escrita pré-silábica para produtora de texto alfabético.

Exemplo de produção escrita 6 - Escrita espontânea de palavras e uma frase.

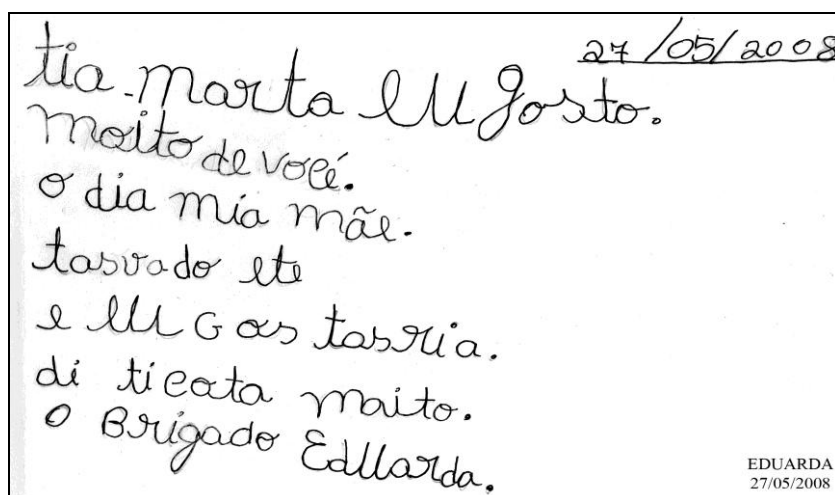


Exemplo de produção escrita 7 - Produção textual a partir de uma gravura

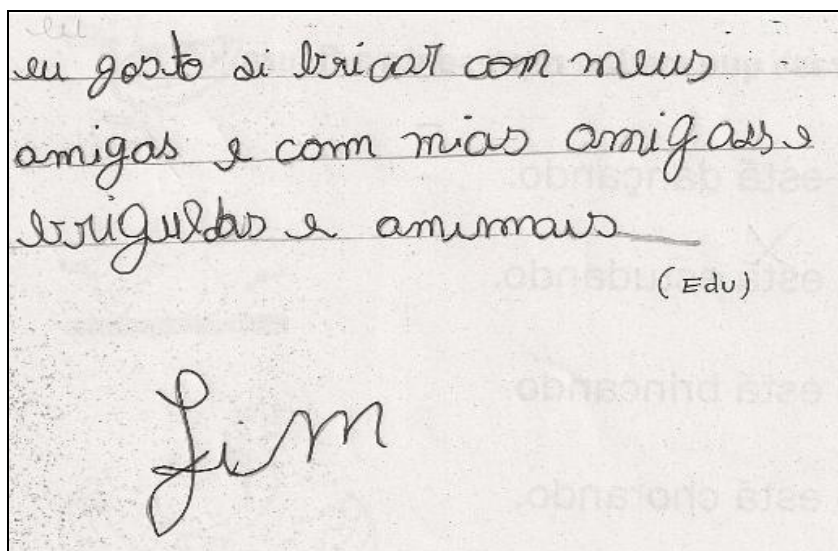


Criança 2 – Edu. Na primeira avaliação, lia um texto curto decodificando palavras em sílabas, enquanto na segunda avaliação já lia fluentemente. Em relação às hipóteses de escrita, na primeira avaliação, Edu produzia texto fazendo uso de hipóteses de escrita alfabética na maioria das palavras (Exemplo de produção escrita 8). Apesar de apresentar coerência, o uso indevido de sinais de pontuação compromete a coesão do texto; troca fonemas e faz separação indevida entre as palavras e entre as sílabas das palavras. Também não considera a margem do texto. Na segunda avaliação, Edu utiliza hipótese alfabética de escrita. (Exemplo de produção escrita 9). Seu texto mostra-se coerente e coeso. Embora curto e com as ideias pouco desenvolvidas, há preocupação com linearidade e margens, e as palavras estão separadas adequadamente.

Exemplo de produção escrita 8 - Escrita espontânea de uma carta

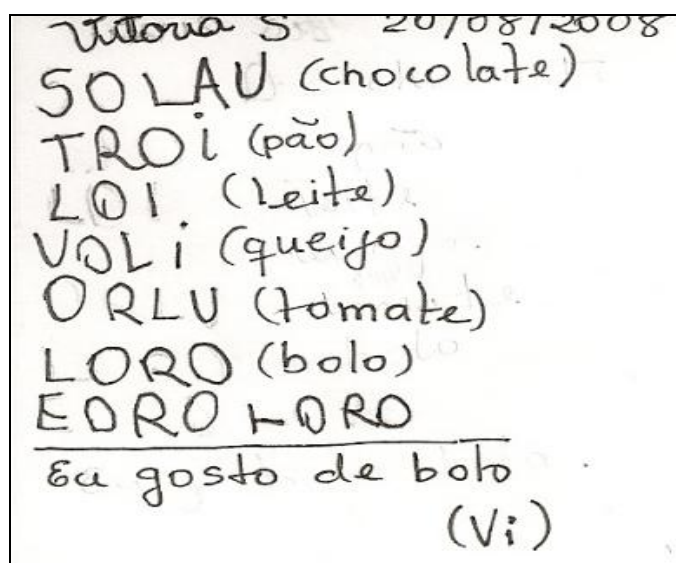


Exemplo de produção escrita 9 - Produção textual a partir de uma gravura

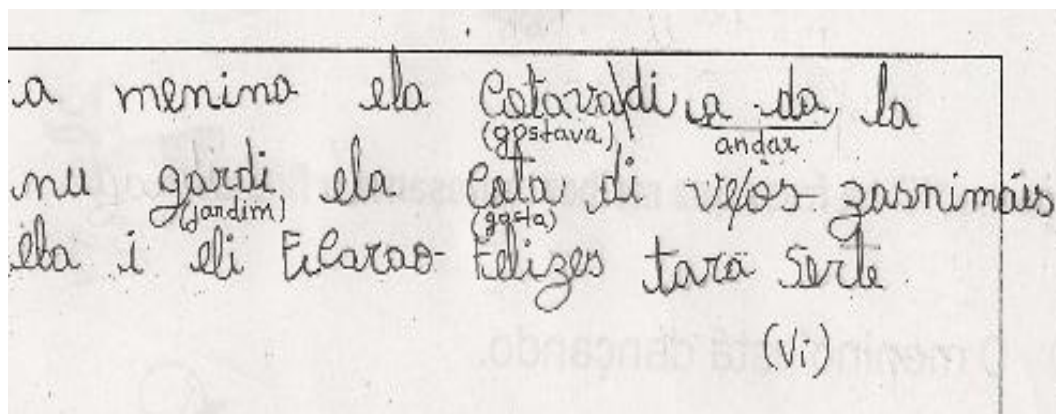


Criança 3 – Vi. Na primeira avaliação de leitura, apenas nomeava algumas letras. Na segunda avaliação, já lia texto com certa fluência. Em relação à escrita, na primeira avaliação, representava palavras utilizando hipóteses do nível pré-silábico (Exemplo de escrita 10), enquanto na segunda avaliação surpreendeu-nos escrevendo um pequeno texto, alfabeticamente, apresentando alguns “erros” sintáticos, porém coerente e coeso (Exemplo de escrita 11). Esse avanço também foi ressaltado pela própria criança ao ser indagada sobre sua aprendizagem. Inclusive, deixa um recado para os responsáveis pelo ensino inicial da língua escrita, quando diz: [...] *não é com o livro sozinho que a gente aprende. Mas com o livro, com ajuda a gente aprende*”.

Exemplo de produção escrita 10 - Escrita espontânea de palavras e de uma frase.



Exemplo de produção escrita 11 - Produção textual a partir de uma gravura



A evolução na apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita apresentada por essas três crianças ilustra o quanto as atitudes positivas da família significam na aprendizagem da criança, além do ensino promovido pela escola, claro. A partir do momento em que as famílias se aproximaram das crianças e passaram a “prestar atenção” nelas houve mais interação e estreitamento de vínculos afetivos, condições essas, favoráveis, à aprendizagem. Conforme Piaget (2009) e Wallon (1989), a afetividade permeia todas as situações de aprendizagem. Em acordo com esses autores, Rossini (2002) destaca que a afetividade predomina:

A atividade pessoal na esfera instintiva, nas percepções, na memória, no pensamento, na vontade, nas ações, na sensibilidade corporal, ela é componente de equilíbrio e da harmonia da personalidade. As crianças que possuem uma boa relação afetiva são seguras, têm interesse pelo mundo que as cerca, compreendem melhor a realidade e apresentam melhor desenvolvimento intelectual (p.21).

Certamente, as atitudes das famílias deste estudo, assim como o esforço das crianças para atender às expectativas dos pais tiveram impacto nos avanços obtidos na leitura e na escrita. Como dizem Cramer e Castle (2001), o papel dos pais no desenvolvimento de crianças que podem e irão ler é enorme, porém

Ter interesse no desenvolvimento da alfabetização de um filho aparentemente não é suficiente para alimentar aquele desenvolvimento. Pais de leitores menos bem-sucedidos têm sido identificados com frequência como valorizando a educação e esperando que seus filhos tenham um bom desempenho escolar (Heath, 1982; Ingham, 1981). O interesse apenas não pode ser a variável

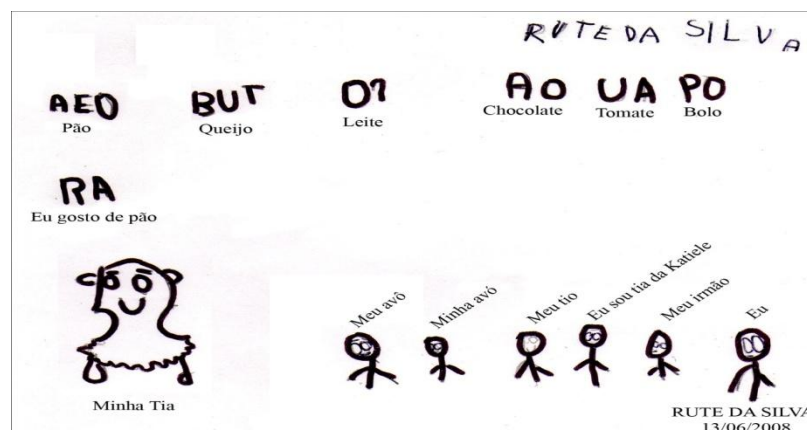
determinante. Outros aspectos de crenças e de atitudes dos pais também devem ser importantes (p.91).

Assim como identificamos famílias e crianças que atribuíram muito sentido à leitura compartilhada na família, também identificamos aquelas que, por razões particulares, não participaram da forma como esperávamos. No entanto, seus depoimentos e atitudes ressaltam aspectos familiares, culturais, contextos, crenças, entre outros, importantes que merecem consideração devido à implicação que têm na aprendizagem e na vida das crianças.

Embora estejamos evidenciando a efetiva interação da família na apropriação da linguagem escrita pela criança, importa saber que tão importante quanto a interação, são os aspectos da vida de cada criança (afetivos, sociais e culturais) que não podem ser desprezados, conforme exemplo que se segue.

Criança 4 – Ru. Na primeira avaliação, utilizava letras e numerais para escrever; seu repertório de letras era reduzido, inclusive, utilizava principalmente as vogais, conforme mostram suas representações. Ao finalizar a produção escrita solicitada por nós, pediu para desenhar sua família.

Exemplo de produção escrita 11 - Produção textual a partir de uma gravura



Ru não apresentou evolução significativa na apropriação da leitura e da escrita. Na segunda avaliação, participou da atividade, porém não realizou os itens de escrita. Quando solicitada para escrever conforme suas hipóteses, apenas baixava a cabeça. Ao observarmos suas atitudes em sala de aula, confirmadas por sua professora, durante as atividades e em conversando com sua professora, percebemos que Ru continuou sem compreender o princípio alfabético do nosso sistema de escrita. Também não demonstrava muita disposição para outras atividades propostas em sala de aula. Esse fato pode ser

explicado em razão de seu contexto de vida no momento da realização da pesquisa. Além da extrema pobreza em que vive a família, há pouco o pai falecera, e a mãe passara a conviver com outro companheiro, construindo nova família. Essa situação parece ter afetado a criança, emocionalmente, segundo sua mãe. Diante de tal situação, Ru expressava tristeza em seus gestos e em sua fala e demonstrava pouca atenção quando solicitada para realizar algum tipo de atividade. Esse fato foi comunicado à equipe gestora, com a sugestão de que a mesma fosse encaminhada à profissional da escola, especializada para casos como esses (Especialista em Atendimento Educacional Especializado).

Em relação à prática compartilhada de leitura na família, proposta por nós, segundo a mãe de Ru, servia para quem já sabe ler (“Em minha opinião, servia para quem já sabia ler. E era bom pra quem já sabia ler.”). Em sua fala, estava implícita a concepção de que primeiro se aprende a ler para depois ler. Compreensão dessa natureza diverge do que dizem vários pesquisadores (SOARES, 1998, 2004, 2009; FERREIRO E TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 1991) a respeito desse equívoco. Soares (1998, p. 92), por exemplo, declara que “a alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não depende nem é pré-requisito para letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita [...]”.

Em situação como a dessa criança, há necessidade de maior investimento no trabalho pedagógico destinado a ela e no atendimento à família, no sentido de esclarecê-la a respeito da importância da interação das crianças em práticas de leitura, em contextos não somente escolares. Como diz Baptista (2010, p. 107), “a linguagem escrita é, pois, um bem com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, um bem a que elas devem ter direito de aceder como forma de garantir sua inclusão na sociedade contemporânea”.

Em relação à implicação de aspectos culturais que podem interferir na leitura familiar, além do caso que acabamos de citar, destacamos a valorização da leitura escolar em detrimento da leitura prazerosa, de livre escolha, observada na fala de Ry, quando alegou não querer levar livros para casa porque precisava estudar. Segundo a própria criança, “não dá mais tempo levar a mala porque não tem tempo de ler, porque nós tem que estudar. A noite é ruim de ver porque é escuro. A luz é ruim” (Ry).

Esse depoimento que ressalta a ênfase dada à leitura com função escolar, para o acesso ao conteúdo escolar, ou seja, aos valores dos professores, é notória na fala de Ry. Em sua fala, percebe-se que o tempo que resta para a leitura prazerosa, sem o compromisso

escolar, é o da noite, e as condições ambientais, como a falta de iluminação adequada, por exemplo, comprometem a atividade.

Nesse caso, se a família não tem clareza a respeito da importância das práticas de leitura em ambiente extraescolar, a escola também parece não ter. Para crianças como Ry, propostas de leitura desvinculadas das tarefas escolares, como a sugerida por esta pesquisa que deveria contribuir para a aprendizagem das crianças, tornam-se um entrave, visto que as práticas culturais, os valores das famílias e das crianças são relegados e desprezados pela escola.

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), quando a escola valoriza somente as representações, os valores e as expectativas dos professores deixam de considerar a cultura da família das crianças. Dessa forma, crianças de meios populares ficam divididas entre a cultura escolar e a familiar, fato que dificulta a aprendizagem. Nesse contexto, as crianças ficam confusas e pensam que o conteúdo aprendido na escola não serve para a vida, e o que se aprende na família não serve para a escola. Família e escola sofrem as consequências da atuação da outra. Portanto, quando a escola considera as experiências das crianças adquiridas nos diferentes contextos de convivência e conta com a parceria da família, é mais fácil atingir seus objetivos.

É papel da escola contribuir para que as crianças sejam usuárias competentes da língua como objeto cultural e não apenas como objeto escolar. Como diz Smith (1989, p.17): “a atividade de leitura não deve ser considerada como um tipo especial de atividade, mas como algo que envolve aspectos muito mais amplos do pensamento e comportamento humano”.

Retomando a reflexão a respeito da importância da participação da família e das atitudes dos pais, entendemos que, quando as crianças percebem que a família se importa com elas e com sua aprendizagem, suas atitudes também são afetadas e procuram dar uma resposta às expectativas. Reagem, positivamente, quando incentivadas e apoiadas e, negativamente, quando as expectativas dos pais as fazem crer que são incapazes. Segundo Wallon (1989, p. 149),

As influências afectivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma acção determinante na sua evolução mental. Não porque originem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reacções íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social e o orgânico.

Concordando com Wallon, Charlot (2000, p. 55) ressalta que “a criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor”.

Efeito semelhante pode-se atribuir à família: se não há sentido para a ação, não há motivo para empreender qualquer esforço. Neste estudo, por exemplo, acreditamos que as atitudes dos pais e de outras pessoas da família nas práticas compartilhadas de leitura foram interpretadas pelas crianças como forma de manifestação de afeto, como demonstração de que eles se importam com a aprendizagem e também com elas. Essas atitudes são desejáveis e necessárias para a autoestima da criança, para a construção e ampliação de conhecimentos e para o estreitamento de vínculos afetivos. Embora não tenhamos utilizado instrumentos que identificassem a autoestima, como fizeram Farias⁴⁴ e Silva (2006), esse aspecto mostrou-se representado nas falas das crianças quando diziam: “Eu já sei ler.”; “Eu agora já sei ler.”; “Eu aprendi a ler.” etc.

Sobre essa relação da autoestima com a apropriação da linguagem oral e escrita, Farias e Silva (2006) realizaram investigação em três escolas de Fortaleza. As autoras concluíram que, houve “relações significativas entre a auto-estima e o desempenho na leitura nas três escolas de educação infantil, bem como relações significativas entre auto-estima e níveis de escrita em duas escolas” (p.48). As autoras ressaltam ainda que, tão importante quanto atitudes positivas dos professores na sala de aula com os alunos é o trabalho que a escola precisa realizar com os pais, esclarecendo-os a respeito da importância das expectativas positivas em relação aos filhos e da autoestima das crianças no desempenho escolar, bem como nas relações interpessoais.

7.3 A prática compartilhada de leitura e a ampliação dos conhecimentos prévios das crianças

A interação das crianças deste estudo com impressos da literatura infantil contribuiu para a ampliação de seus conhecimentos prévios. Esse fato foi constatado por meio do diagnóstico da leitura e da compreensão textual, realizado com as doze crianças que compuseram o GS e com as doze do GC, antes e após a intervenção.

⁴⁴ FARIAS é a mesma autora da investigação que ora descrevemos.

Mercedes (1998) também identificou resultado similar no estudo realizado no Maranhão envolvendo pais como leitores-tutores de crianças repetentes. A pesquisadora concluiu que as crianças progrediram na fluência e na compreensão do texto, melhoraram a autoconfiança e apresentaram evolução nas estratégias de leitura.

Nos Gráficos 6.1 e 6.2, a seguir, apresentamos os resultados da Provinha Brasil (aplicada em março de 2008) e da Prova PAIC (aplicada em dezembro de 2008). Entendendo que só podemos considerar leitura quando acompanhada da compreensão, além da avaliação da competência para decifrar texto, avaliamos três aspectos globais da compreensão leitora. São eles: identificação do assunto do texto (questão 23 da Provinha Brasil e 18 da Prova PAIC), identificação de informação explícita no texto (questão 20 da Provinha Brasil e 17 da Prova PAIC) e identificação da capacidade de fazer inferências com base em diferentes elementos textuais (questão 24 da Provinha Brasil e 20 da Prova PAIC).

Gráfico 6.1 – Leitura e compreensão GS

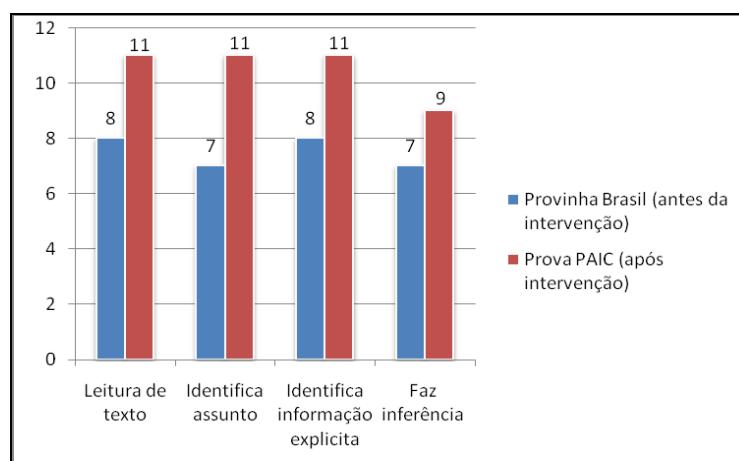
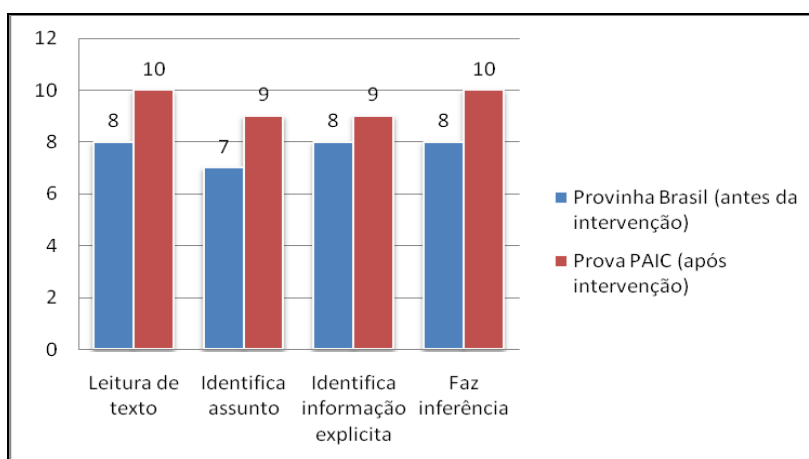


Gráfico 6.2 – Leitura e compreensão GC



Nossa intenção com os dados supracitados foi a análise comparativa da evolução das habilidades adquiridas, no decorrer da intervenção, tanto pelas crianças do GS como do GC.

7.3.1 Leitura de texto

Na primeira avaliação, 67% do GS (8 crianças) demonstraram saber ler e, na segunda avaliação, o índice chegou a 92% (11 crianças); ou seja, quatro crianças não liam texto na primeira avaliação, e, na segunda, apenas uma continuou sem construir essa habilidade. Quanto ao GC, a evolução se deu de 67% (8 crianças) para 83% (10 crianças); ou seja, na primeira avaliação, quatro crianças não liam texto e, na segunda avaliação, duas continuaram sem desenvolver essa habilidade.

7.3.2 Compreensão textual

Em relação à compreensão textual, observa-se que o GS teve avanço mais expressivo no quesito em que avaliou a identificação do assunto do texto. Ainda que o grau de dificuldade da segunda avaliação tenha sido superior ao da primeira (o texto não apresentava gravura e também era mais extenso), a diferença entre o número de crianças do GS que obteve mais êxito foi superior ao de crianças do GC: o GS evoluiu de 58% (7 crianças), na primeira avaliação, para 92% (11 crianças), na segunda, e o GC evoluiu de 58% (7 crianças) para 75% (9 crianças) respectivamente.

7.3.3 Informação explícita no texto

Quanto à identificação de informação explícita no texto, houve avanço nos dois grupos, porém maior expressividade foi observada no GS. Nesse grupo, a evolução foi de 67 % (8 crianças), na primeira avaliação, passando para 92 % (11 crianças), na segunda; enquanto no GC a evolução foi de 67 % (8 crianças), na primeira avaliação, passando para 75 % (9 crianças), na segunda.

7.3.4 Inferência

A respeito da habilidade para inferir informação, os dois grupos mantiveram-se equilibrados em relação ao número de crianças que construiu essa habilidade, pois em cada um deles duas crianças construíram essa habilidade na segunda avaliação. A evolução do

GS foi de 58 % (7 crianças), na primeira avaliação, passando para 75 % (9 crianças), na segunda; enquanto no GC, a evolução foi de 67 % (8 crianças), na primeira avaliação passando para 83% (10 crianças), na segunda.

Resumindo, houve avanço nas habilidades avaliadas tanto no GS quanto no GC. No entanto, o número de crianças que obteve melhores resultados nos quesitos que avaliam a leitura, a identificação do assunto principal do texto e a informação explícita foi superior no GS. Quanto à capacidade de associar elementos presentes no texto ou que se relacionem com a vivência da criança para compreender informação não explícita, ou seja, fazer inferências, os dois grupos tiveram a mesma evolução.

Porém, todas as crianças do GC, identificadas como leitoras de texto demonstraram ter desenvolvido habilidade para fazer inferência, embora nem todas tenham obtido êxito nos quesitos que avaliaram as habilidades de compreensão textual mais elementar, como identificação do assunto e identificação de ideia explícita no texto. Esse fato pode ser explicado pelo tipo de texto utilizado na questão. Como se tratava de tirinhas de História em Quadrinhos, a inferência pode ter-se dado pela leitura das imagens e não pela leitura do texto. Dessa forma, o GC pode ter tido mais experiência com este gênero textual que permite dois tipos de leitura: a textual e a imagética.

Com base nos resultados da avaliação da leitura e da compreensão textual, assegura-se que há diferença quantitativa e qualitativa nos resultados obtidos pelos dois grupos. No entanto, embora sutil, observa-se que mais crianças do GS demonstraram ter consolidado habilidades para ler e compreender texto. Esse avanço pode ser atribuído à experiência sistemática com práticas de leitura na família, uma vez que a competência para compreender implica a coordenação de vários conhecimentos. Como diz Kleiman (.2007, p. 13): “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 2007, p. 13).

A interação do leitor com diferentes gêneros e suportes textuais que abrangem temas e estruturas de discursos diversos ajuda na compreensão, pois amplia a possibilidade de a criança encontrar em sua *memória de longo prazo* (SMITH, 1989) recursos necessários à compreensão leitora, como mostram as falas das crianças ao serem solicitadas a relatar lembranças que as leituras faziam suscitar. Por exemplo: “Lembrei de quando eu brincava de cavalinho.”; “Lembrei do filme do cachorro com o porco espinho.”; “Essa história

lembra o castelo da Rapunzel, é igualzinho.”; “Lembra da mandioca que eu vi na televisão.”; “Lembra das adivinhas que meu pai conta.” etc.

Segundo Smith (1989, p. 39), a “informação não-visual, memória a longo prazo e conhecimento prévio são termos para a descrição da estrutura cognitiva, a teoria de mundo na mente”. A teoria de mundo, essencial à compreensão, é construída pelas experiências do sujeito. Portanto, quanto mais a criança interage com leitores e participa de práticas sociais de leitura que envolvem texto de diversos gêneros e estruturas discursivas, formais ou de circulação do cotidiano, maior será a chance de ampliar os conhecimentos prévios, e mais elementos terá para mobilizá-los em busca da construção do sentido de texto.

Para reconhecermos a infância como uma construção social (ARIÈS, 1973) da qual as crianças participam como atores sociais, devemos, igualmente, considerá-las capazes de interagir com signos da cultura letrada e não somente capazes de se apropriarem dessa cultura, mas também de reconstruí-los, conforme declaram Pinto e Sarmiento (1997, p. 22):

As culturas infantis nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é mais que qualquer outro, extremamente permeável – nem é distante do reflexo social global. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais nas quais as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.

A leitura, entendida como processo interativo, portanto, não depende apenas do texto que o leitor tem diante dos olhos, depende, principalmente, de uma rede de interações envolvendo os vários conhecimentos advindos da experiência do leitor em eventos de leitura próprios de sua cultura e a mobilização de uma série de processos cognitivos. Como dizem Kleiman e Moraes (2006), o significado do texto resulta da intersecção com outros textos, da intertextualidade, propriedade constitutiva do texto.

Assim a intertextualidade refere-se às relações entre diferentes textos que permitem que um texto derive seus significados de outros. Os textos incorporam modelos, vestígios (no caso das paródias) de outros textos e de outros gêneros. Diz-se que todo texto remete a outros textos no passado e aponta para outros no futuro (KLEIMAN e MORAES, 2006, p. 62).

Os conhecimentos do leitor a respeito da língua (conhecimento linguístico), da forma e estrutura que podem apresentar os diversos textos que circulam na sociedade (conhecimento textual) determinam, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com

base nas marcas do texto. Por outro lado, a compreensão do texto ficará comprometida se o leitor não possuir conhecimentos a respeito do assunto abordado (conhecimento de mundo). Por exemplo, ao conhecermos o gênero de um texto, de antemão, poderemos antecipar seu conteúdo e sua finalidade, mas se não possuímos conhecimento sobre o tema abordado é impossível compreendê-lo.

Saber ler e compreender o que lê caracteriza a consolidação de uma etapa importante do processo de alfabetização; no entanto, consideramos alfabetizadas as crianças que leem, compreendem e que produzem um pequeno texto escrito. Para explicar mais uma das constatações deste estudo, apropriação do sistema de escrita alfabética, na seção, a seguir, teceremos reflexões sobre as produções escritas das crianças do GS e do GC.

7.4 A prática compartilhada de leitura e a apropriação do sistema de escrita alfabética

A língua escrita é um sistema de representação que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado. Por isso,

A condição básica para o uso escrito da língua, que é a apropriação do sistema alfabético, envolve da parte dos alunos, aprendizados muito específicos, independentes do contexto de uso, relativos aos componentes do sistema fonológico da língua e as suas inter-relações (BRASIL/MEC, 2007, p. 11).

Os dados indicam que houve impacto das práticas compartilhadas de leitura no ambiente familiar na construção de habilidades próprias do nosso sistema da língua escrita. Tanto no depoimento das famílias como no depoimento das crianças (Quadro 23) há indícios de que as crianças construíram alguns conhecimentos relacionados à linguagem escrita.

Resultado semelhante foi identificado no estudo de caso, realizado durante o mestrado por Farias (2006), que mostrou, de forma contundente, a importância das experiências com a leitura de histórias para crianças de pré-escolar, no sucesso escolar das crianças, com a leitura e a escrita. Aquelas crianças, cujos pais liam regularmente e exploravam, conjuntamente com elas, textos da literatura infantil, não só aprenderam a ler com mais facilidade como demonstravam facilidade em compreender textos lidos na escola.

Contudo, não podemos atribuir somente à intervenção da família a evolução dos conhecimentos construídos, uma vez que as crianças desenvolviam em sala de aula atividades com esse propósito.

Quadro 23 – Depoimentos das famílias e das crianças sobre a apropriação do sistema de escrita

Depoimento da família	Depoimento da criança
<p>- <i>Ajudou na escrita de palavras que ele tinha dificuldade (palavras com “r”, “ss”, “ç” e “s” (mãe de Eli).</i></p> <p>- <i>Ensinou a ler, de fato, ela aprendeu a ler. (mãe da Vi).</i></p>	<p>- <i>Eu sei todinha...eu quero levar a maletinha. (Dav)</i></p> <p>- <i>[...]- É bom ler os livros. (Drian)</i></p> <p>- <i>eu não sei ler. Eu já aprendi a ler um pouquinho. (Yas)</i></p> <p>- <i>Eu gostei de levar a mala pra ler porque a gente aprende a ler e a escrever... (Est).</i></p> <p>- <i>Foi bom porque eu aprendi a ler. (Wan)</i></p> <p>- <i>Eu não sabia ler. Eu to aprendendo lê um pouquinho. (Am)</i></p> <p>- <i>Foi bom levar a mala. Ajudou a ler. (Vi)</i></p>

O fato de a intervenção ter contribuído para a aproximação da criança com os responsáveis por sua educação, com o foco na leitura, certamente, tornou visíveis os conhecimentos já construídos pela criança, ou em via de consolidação, além de ter possibilitado intervenções pertinentes, como mostra a declaração da mãe de Vi ao se referir à leitura compartilhada na família: “Ensinou a ler, de fato, ela aprendeu a ler”. E a criança confirma: “Foi bom levar a mala. Ajudou a ler.” (Vi).

Embora as habilidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita sejam diferentes, não são excludentes, uma vez que o objetivo da escrita é a leitura (CAGLIARI, 1996). Este fato está presente até mesmo na fala dos sujeitos (“Eu gostei de levar a mala pra ler porque a gente aprende a ler e a escrever...”). De acordo com Chartier, Clesse e Hébrard (1996, p. 142),

A capacidade de ler ultrapassa consideravelmente a capacidade de decifrar [...]; o conhecimento do código não é um simples obstáculo à compreensão entre outros (ele requer um trabalho particular, que não é semântico, mas que concorre com o tratamento semântico quando a criança não sabe identificar de imediato as palavras).

Concordamos com os citados autores quando dizem que a apropriação da língua escrita requer conhecimentos linguísticos estruturais específicos. E, também, compartilhamos com as ideias de Ferreiro (1991), ao ressaltar que a inserção na cultura letrada não garante a alfabetização (no sentido restrito), mas exerce influência. Para Ferreiro (1991, p. 43),

É evidente que, por si só, a presença isolada do objeto e das ações sociais pertinentes não transmite conhecimento, mas ambas exercem uma influência, criando as condições dentro das quais isto é possível. Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais.

Para aprofundar essa discussão, começaremos com a exposição de reflexões sobre os níveis psicogenéticos do GS e, em seguida, passaremos às reflexões a respeito das habilidades referentes à produção textual, identificadas no GS e do GC.

7.4.1 Análises e reflexões das concepções de escrita do GS

A análise dos gráficos 7.1 e 7.2 mostra as concepções de escrita das crianças do GS, antes e após a intervenção. A análise dessas escritas tem como suporte teórico os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, realizados por Ferreiro e Teberosky⁴⁵ (1985).

⁴⁵ Segundo, Farias, Figueiredo, Melo e Gomes (2009, p.8), o processo de reflexão e de recriação linguística configura-se numa 'trajetória de etapas sucessivas em que a criança elabora hipóteses sobre a escrita. Ferreiro e Teberosky⁴⁵, autoras dessa teoria, organizaram essas etapas em três grandes períodos. Os dois primeiros compreendem a fase em que a criança ainda não estabelece relação entre a pauta sonora e a pauta escrita, nível psicogenético denominado pré-silábico. No terceiro período, a criança inicia o processo de sonorização, que corresponde aos níveis psicogenéticos silábico, silábico-alfabético e alfabético. A seguir, apresentamos cada período e suas características.

PRIMEIRO PERÍODO - PRÉ-SILÁBICO

Esse período engloba dois níveis:

- O primeiro nível caracteriza-se pela não diferenciação entre desenho e escrita. Nesse nível, quando o professor dita uma palavra e pede que a criança a escreva, ela faz um desenho. Isto porque julga que se escreve com desenhos, isto é, a grafia deve conter traços figurativos daquilo que pretende representar.
- O segundo nível caracteriza-se pelo uso de sinais gráficos diferentes de desenho. A criança percebe que escrita é diferente de desenho. No entanto, ainda mantém uma relação entre o que escreve e as características do que pretende representar (Realismo Nominal). Ela relaciona a quantidade de letras, ou pseudoletas ao tamanho do objeto cujo nome pretende escrever. Se o professor pede para a criança escrever as palavras *boi* e *formiga*, por exemplo, ela escreve boi com muitas letras e formiga com poucas letras.

SEGUNDO PERÍODO

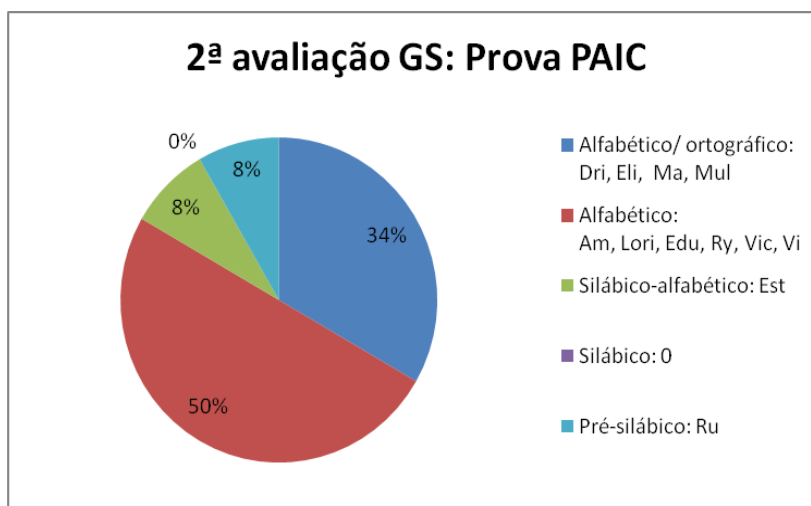
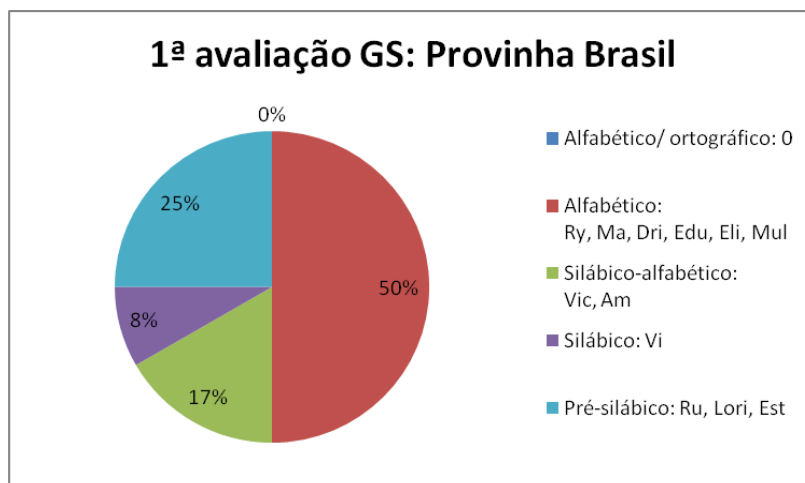
Nesse período, também pré-silábico, observamos que as crianças apresentam mais evolução em suas hipóteses. Essa evolução caracteriza-se pela construção de modos de diferenciação entre o encadeamento das letras, tendo como alicerce eixos qualitativos e quantitativos. Nesse nível, elas percebem que os nomes de coisas diferentes são escritos de modo diferente.

Com base no eixo qualitativo, a criança varia a posição das letras para escrever nomes diferentes. Este critério corresponde à hipótese de que não é possível escrever repetindo a mesma letra. Nessa fase, a criança pensa que escrever séries de letras diferentes para palavras diferentes garante a escrita e a legibilidade da mesma. Ela ainda não sabe que as diferenças entre as escritas correspondem a diferenças na sonoridade das palavras.

Com base no eixo quantitativo, a criança pensa que para escrever é necessário um número mínimo (três) e máximo (sete ou oito) de letras. O que caracteriza esse período é o estabelecimento de condições formais de legibilidade e de interpretabilidade de um texto. Nessa fase, a criança tem a convicção de que não é possível ler uma palavra escrita com uma ou duas letras.

TERCEIRO PERÍODO - Corresponde à fonetização da escrita. Esse período se inicia com o nível silábico e culmina com o alfabético.

Gráficos 7.1 e 7.2 - Níveis psicogenéticos de escrita do GS



Nível silábico: nesse nível, cada símbolo gráfico (letra ou pseudoletra etc.) representa um som da fala (unidades sonoras da palavra). A criança escreve estabelecendo a relação entre o número de letras e o número de sílabas que compõem a palavra. A criança percebe a sílaba como unidade de som das palavras, logo, para cada sílaba ela representa com algum símbolo ou letras correspondentes (vogal ou consoante). Observa-se nesse nível, uma evolução importante na forma de representação da escrita, a qual se aproxima cada vez mais da escrita convencional.

Nível silábico-alfabético - nesse nível, a criança combina, na escrita, o critério silábico com o critério alfabético. A escrita da criança indica a presença de hipóteses muito próximas da escrita alfabética.

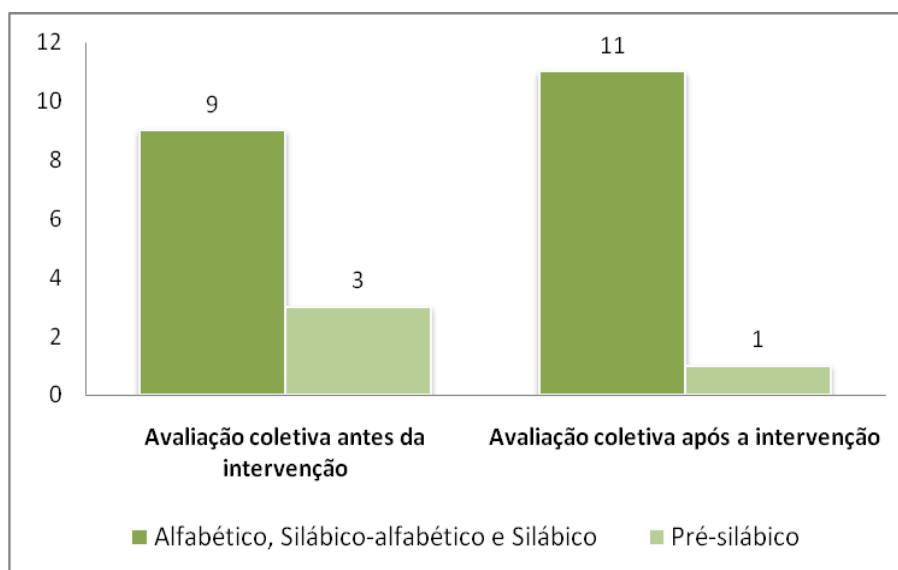
Nível alfabético - no nível alfabético, a criança já compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que pretende escrever. Nesse nível a criança se defrontará com as dificuldades próprias do sistema de escrita alfabética, como ortografia, espaçamento entre palavras, dentre outras. A escrita apresenta marcas da oralidade. Dessa forma, a criança escreve exatamente do jeito que fala: VAZU (vaso), TAQUICI (táxi), PASTEU (pastel). As omissões, trocas e inversões de letras também são comuns nesse nível. À medida que interage com a linguagem escrita, a criança percebe que esta não é uma representação fiel da fala e aparecem novos problemas (problemas ortográficos). As letras utilizadas em determinadas palavras, na nossa língua, dependem do contexto (de letras que sucedem ou antecedem). A letra O, por exemplo, vale por /õ/, /u/, e /ó/ (avô, avó, pato, bolo etc.); por outro lado, um mesmo fonema pode ser representado por diferentes letras (o som de /s/, na língua portuguesa, se escreve com C, SS, C, X, SC, SÇ).

O nível alfabético, no qual as crianças percebem que os grafemas representam as unidades mínimas de sons da palavra, concentrou o mesmo número de crianças na primeira e na segunda avaliação, seis crianças. Porém, na segunda avaliação quatro crianças (Dri, Eli, Ma, Mul) avançaram desse nível para um mais evoluído, nível alfabético-ortográfico, e duas crianças (Ry e Edu) permaneceram no mesmo nível (alfabético). Isso não significa que deixaram de construir hipóteses, visto que crianças que se encontram em um mesmo nível conceitual podem apresentar evoluções qualitativamente diferentes devido à complexidade do nosso sistema de escrita, principalmente, quando se trata do nível alfabético, no qual a criança deverá se apropriar das convenções ortográficas da língua.

Ainda em relação ao período psicogenético, que corresponde à compreensão do princípio alfabético mais elementar (silábico-alfabético e silábico), as três crianças (Vi, Vic, Am) que se encontravam nesses níveis apresentaram hipóteses mais evoluídas na segunda avaliação. A criança (Est) que se encontra no nível silábico-alfabético, na segunda avaliação, migrou do nível pré-silábico, no qual se encontrava na primeira avaliação. Apenas uma criança (Ru) permaneceu no nível pré-silábico.

Partindo do entendimento de que a compreensão do princípio alfabético, ou seja, que a compreensão da relação grafema-fonema “é o resultado de um dos esquemas mais importantes e complexos que se constroem durante o desenvolvimento da leitura-e-escrita” (FERREIRO, 1991, P. 79), apresentamos no Gráfico 8 a evolução das concepções do GS nas duas etapas de avaliação.

Gráfico 8 – Compreensão do princípio alfabético antes e após intervenção



A primeira barra indica o número de crianças que já compreendiam o princípio alfabético antes da intervenção (agrupa os níveis silábico, silábico-alfabético, alfabético e alfabético ortográfico) e a segunda, os que não compreendiam (nível pré-silábico). A terceira e quarta barras demonstram a mudança desse quantitativo após a intervenção.

Na avaliação coletiva, realizada antes da intervenção, três crianças não compreendiam o princípio alfabético, a saber, Ru, Est e Lori; na avaliação após intervenção, apenas Ru não demonstrou evolução no seu nível conceitual, ou seja, permaneceu no nível pré-silábico durante todo o período de realização da pesquisa, de março a novembro.

Após a intervenção, identificamos onze crianças no estágio que, segundo Ferreiro e Teberosky (1985), corresponde à fonetização da escrita, sendo que, quatro delas já compreendem que o nosso sistema de escrita é alfabético-ortográfico. De acordo com estas pesquisadoras, para entender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita, a criança precisa entender que, nem sempre, uma letra só basta para representar a sílaba. Esse entendimento, porém é gradual e, às vezes, leva tempo.

7.4.2 Análises e reflexões das produções textuais do GS e do GC

Em relação à produção textual, consideramos em nossas análises alguns elementos da estrutura discursiva dos textos escritos produzidos pelas crianças, como uso de escrita convencional, uso de escrita centrada na oralidade e uso de elementos próprios da linguagem literária presentes nos contos.

As produções escritas foram realizadas a partir de escritas de narrativas: continuação de uma história, na Provinha Brasil e descrição de uma cena na Prova PAIC.

QUADRO 24 - Resultado da produção textual da Provinha Brasil e Prova PAIC do GS e do GC

	GS	GS	GC	GC
Produção textual	Provinha Brasil	Prova PAIC	Provinha Brasil	Prova PAIC
Produz texto	6 (Mul, Adri, Edu, Eli, Ma, Ry)	10 (Vic, Vi, Ry, Mul, Ma, Lori, Eli, Adri, Am, Edu)	5	10
Escrita convencional	6 (Mul, Adri, Edu, Eli, Ma, Ry)	10 (Vic, Vi, Ry, Mul, Ma, Lori, Eli, Adri, Am, Edu)	5	10
Escrita centrada na oralidade	5 (Adri, Edu, Eli, Ma, Ry)	2 (Am, Edu)	4	8

Elementos da linguagem literária	-	5 (Adri, Eli, Ma, Mul, Vi)	3	2
Não produz texto	6 (Vic, Vi, Ru, Lori, Est, Am)	2 (Ru, Est)	7	2

O número de crianças que passou a produzir texto, inclusive utilizando a escrita convencional após a primeira avaliação, nos dois grupos, é o mesmo, porém a qualidade da produção textual do GS melhorou quando comparada com a do GC em relação às marcas da oralidade na escrita e ao uso de elementos da linguagem literária específica dos contos.

A respeito das marcas da oralidade presente na produção escrita, enquanto no GS houve um decréscimo no percentual de crianças que apresentava essa característica na linguagem escrita: de 42% (5 crianças) baixou para 17% (2 crianças). No GC o movimento foi inverso: mais crianças do GC passou a produzir textos sem perceber a diferença entre a linguagem que se fala e linguagem que se escreve, evoluindo de 33 % (4 crianças) para 67 % (8 crianças).

Quanto à habilidade para utilizar elementos próprios da linguagem literária peculiar aos contos, observou-se maior destaque no GS, pois 42 % (5 crianças) incluíram, nas narrativas produzidas na segunda etapa da avaliação, recursos próprios dos contos clássicos como “era uma vez”, “ficaram felizes para sempre”, enquanto no GC, apenas 17% (2 crianças) fazem uso desse tipo de linguagem. Ainda em relação à apropriação dessa habilidade, apenas uma criança manteve essa característica da escrita de contos na segunda avaliação; duas não continuaram utilizando-a, e uma criança agregou essa habilidade na sua produção escrita.

Conforme o exposto, acredita-se que o avanço qualitativo na produção textual do GS, deve-se, principalmente, à interação dessas crianças em situações em que a leitura foi compartilhada e/ou valorizada pelo outro, no caso pessoas da família. Até mesmo nas crianças Am e Mul, cujos responsáveis são analfabetos, percebeu-se evolução significativa em relação à construção de habilidades de leitura e de escrita.

Estes resultados confirmam o que já havia sido constatado por Rego e Ferreiro em suas pesquisas. Segundo Rego (1994, p. 39), “crianças que desde cedo são expostas e exploram textos escritos têm desempenho superior em leitura e produção de textos”. Para Ferreiro (2002, p. 25), “a criança que esteve em contato com leitores antes de entrar na

escola aprenderá mais facilmente a escrever e a ler do que aquelas crianças que não tiveram contato com leitores”.

7.5 A prática compartilhada de leitura e o prazer de ler

Assim como o nosso estudo, a investigação realizada no Maranhão por Silva (1977) também constatou que as leituras compartilhadas, dentre outras contribuições, concorreram para o desenvolvimento de atitudes, como o gosto pela leitura.

De acordo com Cramer e Castle (2001, p.172), “uma das melhores formas de ajudar crianças a tornarem-se leitoras fluentes e a optarem pela leitura como atividade de lazer é assegurar-se de que há vários livros cercando-as em todas as horas”.

Concordamos com o que dizem os autores, e supomos que as leituras desvinculadas de compromisso escolar, ou de outro tipo de controle, como as propostas por este estudo, contribuíram para desenvolver o hábito e o gosto pela leitura, conforme mostram os depoimentos das famílias e crianças.

Quadro 25 - A prática compartilhada e o prazer de ler

Depoimento da família	Depoimento da criança
<ul style="list-style-type: none"> - Já estava virando um hábito à noite pra ler. (mãe da Barb). - Incentivou a leitura; desenvolveu o entusiasmo pela leitura. Ele sentia falta, quando não levava a malinha. Depois das três horas lia, e, depois, fazia o dever. (mãe do Adri). - Desenvolveu mais a leitura dele; Ajudou a melhorar a leitura. Ele mandava eu comprar livros e ajudou a não ficar tanto tempo na televisão. (Avó do Mul). - Ele ficou mais quieto e concentrado (mãe de Vic). - Foi um projeto bom pras crianças. Ele veio em boa hora. Porque logo no tempo que a Lori tava querendo aprender a ler (mãe da Lori). 	<ul style="list-style-type: none"> - Eu achava bom levar a mala de livros porque eu gostava de ler[...] (Barb). - [...] eu gosto de ler (Adri). - Foi bom levar a mala. Ajudou a ler. Eu gostava de ler só” (Mul). - Eu gosto de desenhar. Eu desenho, depois eu leio. Eu já sei ler (Vic). - Eu gosto de levar a mala porque eu gosto das historinhas. Eu sei ler mais ou menos. (Lori). - Eu gosto de ler, mas... Eu fico cansado de levar mais peso...eu levo os livros na mochila. Eu moro lá no São Miguel (Mat). - Às vezes eu sei ler, às vezes não. [...] a minha mãe não deixa eu pegar a maletinha. Ela pega a maletinha e bota lá em cima do guarda-roupa (Ru). - Eu não quero mais trazer (devolver) a maletinha porque eu quero ler todo dia. (Edu). - É bom ler os livros (Drian).

Nossas observações, durante os momentos de empréstimos de livros, legitimadas nas falas das crianças (“Eu gosto de levar a mala porque eu gosto das historinhas”, “Eu gosto de levar a mala pra mim ler”, “Eu achava bom levar a mala de livros porque eu gostava de ler[...]”, “ Eu achava bom levar a mala de livros porque eu gostava de ler[...]”) e das famílias (“Ele sentia falta, quando não levava a malinha...”, “Depois das três horas, lia, e, depois, fazia o dever”) mostram o quanto foi prazeroso “alugar livros” (expressão

utilizadas por algumas crianças quando se referiam aos empréstimos) para serem lidos por elas, com objetivos autogerados, sem o rígido controle de tempo e de espaço e, ainda, contando com a ajuda de outros.

Também foi notória a satisfação das crianças enquanto selecionavam e organizavam os impressos na mala. As escolhas eram bastante criteriosas e, às vezes, discutiam entre si, os motivos de suas preferências. Essas atitudes, vale lembrar, são necessárias e desejáveis para o desenvolvimento do senso crítico da leitura.

Dentre os motivos de escolha que se destacavam, podemos citar: ler pelo prazer de viajar pelo mundo encantado da fantasia (através dos contos de fadas: “O sapateiro eu li duas vezes. Ele deixava a sola dos sapatos embaixo das cortinas e os duendes faziam os sapatos.”), de conhecer algo do seu interesse (como: planetas, dinossauros e outros animais: “O tigre é igual ao porco espinho por causa da cor.”; “Eu gosto de aprender sobre os planetas.”), de envolver-se na poesia contida em alguns textos, ou participar de rodas de leitura na calçada com os amigos etc.

Outro dado registrado por nós refere-se ao *status* que a mala de livros parecia conferir ao grupo. Pois, quando saíam da biblioteca e eram interceptadas por outras crianças que queriam saber como poderiam levar os livros nas malinhas, demonstravam certo orgulho ao responderem que, somente poderia levar a mala quem fazia parte da pesquisa. Acreditamos que, por trás do *status* que a mala conferia, estava implícito o *status* de leitor, pois saber ler, em cultura letrada, representa um valor. Como diz Charlot (2000), uma relação com o saber depende sempre de uma representação das práticas sociais nas quais as crianças se inserem. Infelizmente não foi possível atender a todas as crianças que nos procuraram com a intenção de fazer parte do grupo que “alugava” livros.

Como vimos discutindo até agora, a partir das evidências apresentadas, podemos afirmar que houve impacto das práticas compartilhadas de leitura desenvolvidas no ambiente familiar, em relação à competência leitora das crianças. Dentre outras contribuições, já mencionadas, a leitura compartilhada na família favoreceu a ampliação de conhecimentos prévios, constituiu sujeitos leitores, desenvolveu o prazer de ler, contribuiu para a compreensão do princípio alfabético-ortográfico, ampliou interações familiares e colaborou para a construção de expectativas positivas dos pais para com as crianças. No entanto, acreditamos que, tão importante, ou mais, que as citadas contribuições foi a oportunidade que as crianças tiveram em compartilhar com alguém,

cuja companhia lhes dava prazer, as leituras por elas escolhidas, conforme ilustram as fotos, a seguir.



Fotos 31 e 32 – Práticas de leitura na família de Vic e Edu



Fotos 33 e 34 – Práticas de leitura na família de Drian e Mul



Fotos 35 – Práticas de leitura na família de Adri

A mediação do outro - pai, mãe, avô, avó, tio, tia, primo, prima e colega - nas práticas de leitura foram cruciais para “inteligibilidade dos símbolos. A experiência com leitores de textos informa sobre a possibilidade de interpretação dos mesmos, sobre as exigências desta interpretação e sobre as ações pertinentes, convencionalidades estabelecidas” (FERREIRO, 1991, p.59).

A afirmação de Ferreiro e nossas constatações estão respaldadas nos estudos de Vigotski (2007), os quais ressaltam a importância das interações para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Desse modo, retomamos uma de suas ideias, já citada no capítulo que trata da metodologia:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, *no interior* da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 2007, p.57-58).

No nosso estudo, as atitudes dos pais (embora não tenham ocorrido com mesma intensidade em todas as famílias) ou de quem compartilhou a leitura com as crianças foram pistas captadas pelas crianças (possivelmente internalizadas) não só de gestos, valores e de informações sobre a língua escrita, mas, principalmente, de expectativas positivas e de reconhecimento de suas possibilidades. Durante as interações que envolveram as práticas de leitura, as crianças puderam perceber que, na família, havia alguém com quem podiam contar, que acreditavam, que se importavam com elas e que estavam dispostas a ajudá-las.

A constatação da relevância da interação da criança em práticas sociais de leitura, identificada por nós, também é frisada por vários autores (CHARTIER, A. M., CLESSE e HEBRARD, 1996; FARIAS, 2006; FERREIRO, 1999; FERREIRO e TEBEROSKY, 1985; SOARES, 2002; dentre outros). Chartier, A.M., Clesse e Hebrard (1996), por exemplo, em consonância com a nossa preocupação a respeito das condições de leitura de crianças de classes populares, que pouco ou quase nunca interagem em práticas de leitura na família, ressaltam.

Primeiramente, pensamos nas crianças a quem não são transmitidos por suas famílias os gestos sociais da leitura, enumerando atividades adequadas ao seu aparecimento. Os escritos urbanos ou domésticos, os empregos do impresso no espaço social constituem um meio freqüentado por todos nós, mas desigualmente no meio familiar (p.22).

Tal como esta investigação, que tem como foco a questão social da alfabetização, Mota - Rocha (2002) investigou, em Campina Grande–PB, o papel pedagógico de um programa que convocou leitores da comunidade para participar do ensino da leitura na

escola. E, reiterando o estudo que acabamos de realizar, constatou que a mediação do programa proporcionou impactos positivos na alfabetização das crianças, além de ter identificado outros dois aspectos relevantes para os sujeitos, como a reconstrução da criança por meio do letramento, quando se apropriou das estratégias necessárias à inserção escolar, e a apropriação do discurso escolar pela comunidade.

Os resultados da pesquisa realizada por nós e pelas demais, citadas no corpo do texto, levam-nos a salientar aquelas variáveis que, do ponto de vista sociocultural, seriam mediadoras das diferenças de desempenho na escola, pondo em destaque a leitura compartilhada e as experiências com leitura no ambiente familiar, desvinculada das leituras para realização de tarefas escolares.

A fim de sintetizar os dados do GS, elaboramos um quadro, no qual estão registradas informações sobre as práticas de leitura, as habilidades construídas pelas crianças e as mediações durante as leituras. Reportar-nos-emos a esses dados por ocasião da conclusão.

Quadro 26 – Práticas de leitura, habilidades de linguagem escrita construídas pelo GS e mediação.

Cça	Impressos lidos/ empréstimos	Com quem compartilhou a leitura	Leitura de texto	Características da produção textual	Qualidade das mediações das famílias
Adri	37 – 8	Mãe e irmã	Lê e compreende	Produz texto preservando marcas da oralidade e utilizando hipóteses alfabéticas - ortográficas	Mediação sistemática
Eli	15 - 5	Mãe e irmãos	Lê e compreende	Produz texto utilizando hipóteses alfabéticas - ortográficas e marcas da linguagem literária	Mediação sistemática
Ma	13 – 3	Mãe, irmã e colegas	Lê e compreende	Produz texto utilizando hipóteses alfabéticas - ortográficas e marcas da linguagem literária	Mediação sistemática
Mul	14 – 5	Avó, tio e tia	Lê e compreende	Produz texto utilizando hipóteses alfabéticas - ortográficas e marcas da linguagem literária	Mediação sistemática
Am	50 – 9	Pai, prima colegas	Lê e compreende	Produz texto preservando marcas da oralidade e utilizando hipóteses alfabéticas	Mediação pouco sistemática
Edu	18 – 8	Criança sozinha	Lê e compreende	Produz texto preservando marcas da oralidade e utilizando hipóteses alfabéticas	Família valoriza a leitura, apoia, mas não houve mediação direta da família.
Lori	19 – 4	Mãe, pai e avó	Lê e compreende	Produz texto e utiliza hipóteses de escrita alfabética	Mediação sistemática

Vi	16 – 7	Mãe	Lê e compreende	Produz texto utilizando marcas da linguagem literária e hipóteses de escrita alfabética.	Mediação sistemática
Ry	17 – 4	Avó, irmãos e primos	Lê e compreende	Produz texto e utiliza hipóteses de escrita alfabética	Mediação sistemática
Vic	12 – 4	Avó e tios	Lê e compreende	Produz texto e utiliza hipóteses de escrita alfabética	Mediação sistemática
Est	23 – 5	Mãe e colegas	Lê e compreende	Escreve frase utilizando hipóteses de escrita silábica - alfabética	Mediação pouco sistemática
Ru	4 – 4	Colegas	Não lê	Não produz texto escrito; representa palavras utilizando hipóteses de escrita pré-silábica	Não houve mediação no ambiente familiar

8 CONCLUSÃO

**Não é com o livro sozinho que a gente aprende.
Mas com o livro, com ajuda a gente aprende (Vi- 8 anos).**

Este estudo, desenvolvido por meio de pesquisa-ação com crianças e suas famílias, analisou o impacto da intervenção com práticas de leitura compartilhada no ambiente familiar, tendo em vista o desenvolvimento da competência leitora das crianças.

Os sujeitos que integraram a investigação fazem parte de uma comunidade localizada na periferia de Fortaleza, na qual o índice de analfabetismo é relevante, e as práticas sociais de leitura identificadas em seus domicílios, além de reduzidas e pouco diversificadas, atendem, na maioria das vezes, a propósitos pragmáticos e não instigam a participação das crianças.

A intervenção possibilitou às crianças o contato com impressos de diversos gêneros (contos clássicos da literatura infantil, outros contos, apresentados em prosa e verso sobre temas variados, revistas infantis, gibis etc.). Uma vez por semana, cada criança selecionava, em média, cinco exemplares para serem lidos em seu domicílio, com a colaboração de uma pessoa da família. Foi proposta, também, uma interação verbal sobre as leituras realizadas, orientadas por uma ficha de leitura.

A partir das análises dos dados coletados, percebemos que os esquemas conceituais inerentes à linguagem escrita e aos comportamentos leitores foram otimizados após a interação das crianças com impressos escolhidos por elas e lidos com a mediação de parceiros da família. Esse resultado confirma o que outras pesquisas realizadas no Brasil (FARIAS, 2006; MOTA-ROCHA, 2002; MERCEDES, 1998; SILVA, 1997; dentre outros) e em países, como Canadá, Reino Unido, Grã-Bretanha e Irlanda do Norte (MITTLER, 2003), já haviam evidenciado, ou seja, a importância da interação de crianças com práticas de leitura. Todos eles destacaram que a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem escrita pressupõem uma mediação, isto é, ressaltam a importância do apoio mútuo entre pares para a alfabetização. Em meio às contribuições da interação da criança com a leitura mediada por um parceiro, propiciadas por esses estudos, foram ressaltadas: a formação de atitudes e habilidades de leitura (entusiasmo e gosto pela leitura, melhoria no

ritmo, na entonação, na fluência e na compreensão da leitura); visão positiva da criança durante as situações de mediação pedagógica e apropriação do sistema de escrita.

Dentre os ganhos que a leitura mediada por familiares possibilitou às crianças da investigação, em questão, podemos citar: apropriação e o desenvolvimento da leitura; compreensão do princípio alfabético; obtenção de aspectos linguísticos próprios da linguagem literária dos contos; diferenciação entre aspectos da linguagem oral e escrita; ampliação e construção de conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo); compreensão textual (habilidade para identificar o assunto do texto, para identificar informações explícitas no texto e para fazer inferências); desenvolvimento crítico da leitura, dentre outros.

Ensinar a ler e a escrever não é papel da família, ao contrário, esta é uma atribuição básica da escola. No entanto, diante do exposto, podemos afirmar que, dentre outras contribuições, as práticas compartilhadas de leitura no ambiente familiar não somente contribuíram para a competência leitora das crianças, como agregaram outros ganhos que se estenderam às famílias.

Considerando as contribuições que a intervenção proporcionou à família, podemos citar as mudanças atitudinais e conceituais em relação à criança e sua aprendizagem. À medida que as famílias interagiam com as crianças nos eventos de leitura, passaram a “prestar atenção” na própria criança e nos seus conhecimentos leitores (conforme detalhamento apresentado na segunda seção do Capítulo 7). A partir de então, imbuídas da intenção de ajudá-las, adotaram atitudes que foram interpretadas pelas crianças como expectativas positivas. Afetivamente tocadas e com a ajuda que receberam de parceiros (lendo com/para elas e dialogando sobre o que era lido) durante os eventos de leitura, as expectativas foram correspondidas. Como resultado dessa interação, ressaltamos o importante papel da família para a formação de atitudes positivas das crianças em relação à leitura, aspecto crucial, não somente na fase inicial da alfabetização, mas para o desenvolvimento da leitura ao longo da vida.

Em relação às famílias, a mudança atitudinal que mais se destacou ocorreu quando algumas mães perceberam que a mediação durante as práticas de leitura propiciava, de fato, avanços na apropriação e desenvolvimento da leitura das crianças, principalmente aquelas mães que manifestavam que as crianças “não tinham mais jeito” (porque já haviam tentado tudo, ou seja, do castigo ao reforço escolar), perceberam que a ajuda tem que ser adequada, efetiva e focada no objetivo que se pretende alcançar, e não qualquer ajuda, pois

“se aprende a ler lendo”. Quanto à ideia de algumas mães que diziam bastar mandar as crianças para a escola com a tarefa realizada que a aprendizagem das crianças ocorreria satisfatoriamente e que a família já havia cumprido com sua obrigação, está correta. Porém, isso não é garantia de que a criança aprenda satisfatoriamente e, tampouco, a criança pode ser responsabilizada por não aprender, pois, independentemente das práticas de leitura vivenciadas pela criança na família, quando a escola garante para todas as crianças uma prática pedagógica que dá conta, com competência, do letramento e da alfabetização, é possível que todas as crianças aprendam a ler. No entanto, a aprendizagem melhora significativamente quando elas interagem com práticas de leitura na família (FARIAS, 2006).

Apesar dos conhecimentos que supostamente as famílias adquiriram por ocasião da intervenção, algumas continuarão com o reforço escolar e acreditando que o sucesso ou fracasso escolar da criança deve-se à falta de interesse da criança (assim continuou pensando a mãe de Ru: a aprendizagem depende da vontade da criança e a leitura domiciliar deve ser realizada por quem já sabe ler). Porém, esperamos que a maioria das mães tenha internalizado as vantagens das práticas de leituras compartilhadas. Mas, para responder a essas hipóteses, seria necessário outro estudo.

Em relação às reduzidas práticas sociais de leitura das famílias, fato citado no início deste texto, ressaltamos que essas condições foram e são influenciadas por questões sociais, ideológicas, políticas e culturais e que muitas das condições iniciadas no período de colonização de nosso país perduram até hoje, como acesso, por todos, a materiais de leitura de qualidade e ensino de qualidade, também, para todos (CHARTIER, 1997; LAJOLO e ZILBERMAN, 1996). Portanto, as famílias investigadas, como parte deste contexto mais amplo, sofrem as consequências da história cultural do país.

Ademais, este estudo mostrou que, apesar das condições impostas, as crianças estão aptas a aprender a ler se tiverem oportunidade de interagir com impressos variados e, principalmente, se contarem com mediadores, visto que, devido às convencionalidades arbitrárias que sustentam nosso sistema de escrita, torna-se difícil todas as crianças, sem ajuda, apropriarem-se das convenções ortográficas e gramaticais para que possa usá-las em situações formais e informais.

Quanto ao interesse das famílias pela aprendizagem das crianças, percebemos que sempre existiu. Atitudes do tipo: participar das reuniões da escola quando convocadas, matricular a criança “no reforço”, ou deixá-la sem ver televisão, ou sem sair para brincar

na rua enquanto não realizassem a tarefa da escola, são demonstrações de que as famílias se importam com a educação da criança, embora nem todas as atitudes sejam adequadas do ponto de vista educativo.

Enfim, mesmo reconhecendo que a alfabetização é atribuição da escola, e sem desmerecer o valoroso trabalho das professoras, as oportunidades que as crianças envolvidas nesta investigação tiveram para ampliar seus esquemas cognitivos durante os eventos de leitura e para internalizarem gestos e atitudes, valorizados por seus familiares, foram significativas para o desenvolvimento da competência leitora.

Para justificar tal afirmação, propomo-nos a apresentar, com certo detalhamento, os achados desta investigação:

a) Ao se aproximarem das crianças, as famílias perceberam o quanto elas precisavam de ajuda e o quanto desconheciam o que, de fato, as crianças sabiam em relação à leitura. Assim, passaram a ajudá-las, quando necessário e quando podiam;

b) Cientes da importância de sua participação na educação das crianças, as famílias passaram a ler para e com as crianças; a ouvir a leitura feita por elas; a prestar atenção às crianças e ao que já sabiam a respeito da leitura. Enfim, começaram a entendê-las e, desde então, perceberam que poderiam contribuir, incentivando e proporcionando momentos de leitura compartilhada;

c) À medida que se envolviam com as crianças, as famílias passaram a ter expectativas positivas em relação a elas; por outro lado, as expectativas eram correspondidas em função da ajuda que as crianças recebiam e do desenvolvimento de uma autoestima positiva proporcionada pelo clima afetivo.

O fato de concordarem essas famílias em participar da intervenção mostrou o quanto se interessam pela aprendizagem das crianças e o quanto estão dispostas a ajudá-las. Contudo, não podemos generalizar tal afirmação porque não investigamos os motivos pelos quais as demais famílias das turmas envolvidas na investigação não demonstraram vontade de participar. No entanto, os resultados deste estudo contrariam o pré-conceito, segundo o qual os pais matriculam os filhos e esperam que a escola sozinha dê conta da educação das crianças. Pensando desse modo, muitos pais não acompanham as atividades escolares, mas, se assim o fazem, constatou-se pelos seus depoimentos que, muitas vezes, é por falta de esclarecimentos a respeito de como podem participar da aprendizagem das crianças mais efetivamente.

Supomos que há um equívoco quando se fala que a família “não está nem aí” para a educação dos filhos. Neste estudo, percebemos que, se por um lado, os pais não sabem como a escola gostaria que colaborassem com a educação das crianças, ainda assim, ajudam à sua maneira; por outro lado, parece que a escola não sabe muito bem como investir nessa disposição das famílias e otimizar seu trabalho. Na maioria das vezes, em que os pais são convocados para comparecer à escola, os gestores têm como objetivo torná-los cientes das regras de disciplina estabelecidas. Informam, nessas ocasiões, que as crianças descumpriram as regras, que a aprendizagem das crianças está abaixo do desejado (confirmado pelo boletim escolar) e os fazem ouvir palestras, geralmente, sobre pontualidade, hábitos de higiene, vestimentas, tarefa de casa etc. Exigências desse tipo geram distanciamento entre escola e família.

Ficam, então, as indagações do tipo: O que a escola deve fazer para ter os pais como parceiros? Como os pais podem cooperar com a escola, se não está claro para eles o que a escola espera deles? Enfim, que tipo de parceria a escola pretende manter com a família?

Por parte das famílias, também percebemos que algumas possuem ideias sobre como melhorar a qualidade da aprendizagem das crianças e do ensino. Quando indagadas, apontaram, inclusive, sugestões voltadas tanto para a gestão escolar como para o ensino. Por exemplo, ressaltaram que a escola deveria investir mais em eventos culturais, como teatro, música, dança e leitura; indicaram que a mediação das professoras durante as atividades deveria ser mais voltada para os questionamentos e dúvidas de cada criança; chamaram atenção para a igualdade de tratamento nas relações socioafetivas das professoras para com as crianças; destacaram que o tempo que a criança passa na escola deveria ser melhor aproveitado com atividades de ensino e aprendizagem e mencionaram que as crianças não deveriam ficar tanto tempo sem aula, como no caso de uma das turmas que participou desta investigação, em que as crianças ficaram sem aula porque a professora tirara licença, e a substituta não chegara em tempo hábil.

Ainda que exista essa falta de sintonia entre as atribuições da família e da escola, com foco na educação da criança, esta investigação apresenta indícios de que as famílias estão dispostas a colaborar, quando solicitadas. O que falta é a escola afinar o passo com a comunidade em seu entorno. Por exemplo, conhecer como vivem as famílias, saber das expectativas sobre a aprendizagem das crianças, conhecer o que as famílias sabem sobre a escola, como pensam que podem colaborar etc. Dada a importância da família para a educação da criança, é oportuno conhecer suas falas, gestos e silêncios. Dessa forma, será

possível traçar metas que venham de encontro com o objetivo de ambas, no tocante à educação das crianças, respeitando a função de cada uma dessas instituições.

As famílias entendidas, neste estudo, como realidade histórica e simbólica, com responsabilidades morais estabelecidas entre os membros (SARACENO, 1997; SARTI, 1971), apresentam organização diversificada. Portanto, a partir de vínculos parentais consanguíneos e socioafetivos, categorizamo-las em três tipos de arranjos: *família nuclear*, formada por uma unidade familiar, pais e filhos; *família monoparental*, formada por um dos progenitores e os filhos; e as *multifamílias* que incluem mais de uma unidade familiar em um mesmo domicílio.

Das dezoito famílias, 22% possuem estrutura nuclear; 6% é formada pela mãe e seus filhos; e 72% das famílias são constituídas tanto por membros parentais biológicos como afetivos, como a pessoa de oitenta anos que mora com as famílias de Yas e Vi.

Em relação às condições socioeconômicas, essas famílias são consideradas de baixo IDH. O sustento dos membros deve-se a atividades informais (diaristas, manicures, serventes etc.), à aposentaria dos avós, a trabalho formal (de uma minoria) e ao Programa de Bolsa Família. Apesar da pobreza em que vivem, observamos que algumas famílias, mais que outras, vivem em situação de extrema pobreza, pois a renda mensal por pessoa é de R\$ 20,00. Mesmo a família que percebe três salários mínimos e meio por mês, a renda por pessoa não passa de R\$ 163,00. Embora nem todas as famílias recebam Bolsa Família, esse tipo de ajuda é crucial. Em uma família, por exemplo, o Bolsa Família é a única renda certa para suprir as necessidades básicas da mãe e dos três filhos, cujo valor não passa de meio salário mínimo.

Os pais, embora morando com os filhos (na maioria dos casos, a mãe e filhos), nem sempre são os principais responsáveis pelo sustento destes; geralmente, cabe aos avós, por meio da aposentaria, essa obrigação. E, no caso dos pais que saem para trabalhar fora, ainda ficam os avós responsáveis pelo cuidado e pela educação das crianças. Inclusive, a participação dos avós no cuidado, sustento e na educação das crianças, neste estudo, foi bastante significativa. De dezoito famílias, doze (67%) contam com a ajuda ou dependem deles.

Quanto ao nível de escolaridade das famílias investigadas, dentre os responsáveis pelo cuidado e pela educação das crianças, nove concluíram o Ensino Fundamental; sete cursaram até o 4º ano do Ensino Fundamental e duas são analfabetas, ou seja, não decifram a língua escrita. Nenhum dos responsáveis diretos pelo cuidado e pela educação das

crianças concluiu a Educação Básica. Como o próprio nome sugere: “Ensino Básico”, ou seja, o mínimo de escolaridade a que tem direito todo cidadão; e, embora não tenha sido quantificado, em todas as famílias há analfabetos.

Para identificarmos as práticas sociais de leitura das famílias, antes da intervenção, visitamos quatorze domicílios e entrevistamos as famílias. Constatamos que, de modo geral, predomina a leitura feita só pelos adultos e atende às seguintes funções: acadêmica, profissionalizante, pragmática, entretenimento e de orientação pessoal e espiritual. Das leituras destinadas às crianças as que mais se destacaram foram: as Histórias em Quadrinhos e os contos infantis, identificados em cinco e seis domicílios, respectivamente. Porém, é difícil afirmar que uma ou outra criança não se interessa por uma leitura que comumente é apreciada por adultos. No entanto, as leituras que servem para orientar as tarefas escolares e aquelas com funções pragmáticas (leitura de recados da escola, de uma receita culinária, das contas de energia etc.) ocorrem com certa regularidade em todas as famílias.

Ainda que reduzidas, essas práticas de leitura representam experiências importantes para as crianças, porém a forma como são praticadas e a pouca interação das crianças com textos de gêneros e suportes variados pouco favorecem a mobilização e o gosto pela leitura e não contribuem para a compreensão do sentido da leitura para a vida.

Diante do exposto, observamos que, apesar do contexto social, econômico e cultural das famílias deste estudo e da pouca intencionalidade da leitura no ambiente familiar voltado para a criança, todas as famílias se importam com a aprendizagem das crianças e desejam que elas aprendam a ler, mesmo que o principal objetivo da leitura seja relacionado com o futuro da criança.

Com base no exposto, as famílias que fizeram parte deste estudo, como muitas famílias brasileiras, não têm os direitos básicos mínimos garantidos. Falta oportunidade para garantir por meio de força de trabalho remunerado, dignamente, o sustento dos seus ou, o que é ainda mais grave, sequer, conseguem trabalho. A maioria não concluiu o Ensino Fundamental e muitos não sabem ler; e, por último, as práticas de leitura voltadas para a criança no ambiente familiar são escassas, ou inexistentes em algumas famílias.

Contudo, mesmo com toda a adversidade em que vivem essas famílias, ainda houve espaço para mais uma atribuição, ler com e para as crianças. Essa disposição (constatada durante a investigação com essas famílias) mostrou o quanto as famílias se preocupam e querem ajudar os filhos na aprendizagem e desenvolvimento da leitura. Ainda que fosse

analfabeta, a pessoa responsável pela educação da criança buscou ajuda de outros membros da família para dar conta da mediação. Dessa forma, pessoas com diferentes vínculos parentais compartilharam a leitura com as crianças, dentre os quais identificamos: pais, avós, irmãos, tios, primos e colegas.

Em relação às mudanças atitudinais das crianças com os impressos, registramos por meio de seus depoimentos o prazer que sentiam em ler e em compartilhar a leitura dos impressos que levavam para seus domicílios. Essa relação da criança com os impressos também foi registrada em nossas observações durante as seções de empréstimos. Foi notória a satisfação das crianças nas ocasiões em que selecionavam e organizavam os impressos na mala. As escolhas foram criteriosas e, certamente, contribuíram para desenvolver o senso crítico da leitura. Até mesmo as duas crianças que argumentaram sobre as dificuldades que enfrentavam (uma, Ma, que morava mais distante da escola, alegava ser a mala muito pesada, levava os livros na própria mochila; a outra, Ry, que reclamava o pouco tempo que restava para ler os livros que levava, porque tinha muita tarefa da escola) não abriam mão de levar os livros para o domicílio. Mesmo sabendo que poderiam escolher não levá-los, todas as crianças demonstraram interesse por essa atividade. Esse fato mostra a importância de confiarmos responsabilidades às crianças, desde que adequadas às suas possibilidades.

Reafirmando o que vimos apresentando até agora, com base em depoimentos e observações, ressaltamos que o impacto da leitura compartilhada para a competência leitora das crianças também se confirma pelos resultados das avaliações de leitura e de escrita realizadas com elas, antes e após a intervenção.

Em relação aos avanços nos conhecimentos próprios da linguagem escrita, tais como o que a escrita representa e como representa, constatamos que a maioria das dezoito crianças que participaram da investigação, ao final da intervenção, apresentou avanços significativos. Quatorze crianças liam e compreendiam textos curtos; e, dentre as quatro que não desenvolveram essa competência, os dados são os seguintes: duas crianças (Driam e Barb) liam palavras simples; uma (Ru) continuou sem compreender o princípio alfabético e uma (Dav) não foi avaliada porque foi transferida para outra escola antes do final da intervenção.

Conforme explicitamos no segundo capítulo deste trabalho, no tocante à compreensão textual, esta foi amplamente beneficiada com a ampliação dos conhecimentos prévios. A partir da interação com textos diversos, todas as crianças tiveram a

oportunidade de ampliar conhecimentos sobre diferentes assuntos (conhecimento de mundo), de saber que os textos se apresentam em diferentes suportes e que se mostram sob diferentes gêneros, estruturas e estilos (conhecimento textual) e, por último, tiveram a oportunidade de interagir, em situações que lhes davam prazer, com toda a riqueza e complexidade da linguagem escrita (conhecimento linguístico).

Antes de prosseguirmos com as conclusões desta investigação, lembramos que as considerações sobre os dados da pesquisa apresentados, daqui por diante, reportam-se às doze crianças que constituíram o GS e às doze que constituíram o GC. A formação desse subgrupo possibilitou a análise mais detalhada de dados referentes ao GS, bem como a análise comparativa dos resultados alcançados na avaliação da linguagem escrita pelos dois grupos no tocante à apropriação do sistema de escrita alfabética, à leitura e compreensão textual e à produção escrita.

É oportuno salientar que as crianças que compuseram o GS participaram da intervenção, e o segundo grupo não desenvolveu leitura compartilhada no domicílio (orientada por nós), porém, adequou-se a outros critérios, também relevantes, como cursar o 2º ano do Ensino Fundamental e ter realizado a Provinha Brasil, por exemplo.

Com base nas informações apresentadas no Quadro 26, conclui-se que as crianças que participaram de práticas compartilhadas de leitura na família, tendo como parceira a mãe ou outra pessoa significativa, como avó ou tios, tiveram mais êxito na leitura e na escrita do que aquelas crianças que compartilharam a leitura com parceiros eventuais, colegas, por exemplo, como é o caso de Am, Est, Ru.

Ainda com base no Quadro 26, não foi relevante para a leitura e para a compreensão textual o fato de a criança ler sozinha, como é o caso de Edu, pois a mesma já se apresentava automotivada para a leitura; no entanto, sua produção escrita continuou apresentando marcas da oralidade, provavelmente devido à falta de mediação em atividades dessa natureza. Apenas uma criança (Ru) desse grupo continuou apresentando níveis conceituais de leitura e de escrita bastante elementares. Isso porque, além de a criança não contar com a mediação sistemática de leitura na família, também aspectos sócioafetivos podem ter contribuído, conforme explicitado anteriormente,.

Não observamos correlação entre a quantidade de livros que a criança levou para casa e a construção de esquemas de leitura e de escrita mais sofisticados (uso de linguagem própria de contos, compreensão de que a produção escrita representa os fonemas e que a fala e a escrita preservam as especificidades quanto à representação). Como podemos

observar nos casos de Est e de Vi (Quadro 26), a primeira criança leu 23 livros e a segunda 16. No entanto, Vi apresentou conhecimentos mais sofisticados na *aquisição* da linguagem escrita e na produção textual. Nesse caso, constatamos que a qualidade da mediação foi mais relevante. Inclusive, em todos os demais casos em que a mediação se deu de forma mais sistemática, as crianças apresentaram conhecimentos mais elaborados na linguagem escrita (Quadro 26).

Nessa direção, destaca-se a importância imprescindível da leitura compartilhada para o desenvolvimento da competência leitora. Porém, não podemos deixar de considerar que a competência, em questão, mobiliza muitos saberes, valores e experiências que estão na criança e, que muitas vezes, não são observados. E ainda há fatores externos, como a prática pedagógica, que certamente foram relevantes para os resultados identificados na evolução dos conhecimentos de cada criança.

Quanto à análise comparativa dos resultados da avaliação da leitura e da escrita do GS e do GC, concordamos que houve avanços qualitativos e quantitativos nos dois grupos. Porém, as crianças do GS obtiveram resultados superiores em todos os quesitos avaliados, exceto em um - aspecto da compreensão textual -, em que o resultado quantitativo foi o mesmo nos dois grupos.

✓ Em relação à leitura de texto, detectamos que mais crianças do GS apresentaram melhor desempenho na leitura e na compreensão textual. Na primeira avaliação, 67% do GS (8 crianças) já liam e, na segunda avaliação, o índice aumentou para 92% (11 crianças), enquanto a evolução do GC se deu de 67% (8 crianças) para 83% (10 crianças).

✓ Em relação à compreensão textual, o GS teve avanço mais expressivo no quesito que avaliou a identificação do assunto do texto. O GS evoluiu de 58% (7 crianças), na primeira avaliação, para 92% (11 crianças) na segunda; já o GC, evoluiu de 58% (7 crianças) para 75% (9 crianças), respectivamente.

✓ Em relação à identificação de informação explícita no texto, houve avanço nos dois grupos, porém maior expressividade foi observada no GS. A evolução do GS foi de 67% (8 crianças), na primeira avaliação, para 92% (11 crianças) na segunda, enquanto para o GC a evolução foi de 67% (8 crianças), na primeira avaliação, para 75% (9 crianças) na segunda.

✓ Em relação à habilidade para fazer inferência, o GS passou de 58,3% (7 crianças), na primeira avaliação, para 75,0% (9 crianças) na segunda; no entanto, no GC, a evolução foi de 66,6 % (8 crianças) na primeira avaliação para 83,3% (10 crianças) na segunda. Apenas nesse quesito, os resultados foram equivalentes.

Na ação de ler, o leitor constrói um sentido para o texto e, no trabalho cognitivo envolvido, ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou exclui conclusões. Enfim, os leitores podem lembrar de outros textos conhecidos, construindo pontes intertextuais, e também utilizam-se de conhecimentos que já têm (do assunto, da língua, de sua própria experiência de vida etc.).

Dessa forma, podemos atribuir os avanços conquistados pelos dois grupos às operações cognitivas realizadas pelos sujeitos durante a leitura e às práticas sociais de leitura nas quais se inserem. No entanto, pelo avanço superior na competência leitora observado no GS, acreditamos que está relacionado com as práticas de leitura, em especial, compartilhada na família.

A interação do leitor com diferentes gêneros e suportes textuais que abrangem temas e estruturas de discursos diversos ajuda na ampliação de seus conhecimentos prévios. Ou seja, ajuda a construir estruturas cognitivas necessárias para o processamento de qualquer informação.

Ainda em relação aos dados referentes aos dois grupos, destacamos avanços qualitativos e quantitativos, em relação à produção textual. No entanto, o GS apresentou melhores resultados em relação à compreensão de certas convencionalidades próprias da linguagem escrita (por exemplo, a ausência de marcas da oralidade na escrita mostra a compreensão de que nosso sistema de escrita é alfabético e ortográfico, portanto, orientado por convenções) e ao uso de recursos literários nas produções textuais.

✓ A respeito das marcas da oralidade na produção escrita, observamos no GS decréscimo no percentual de crianças que apresentava essa característica no discurso escrito: de 42% (5 crianças) diminuiu para 17% (2 crianças). Em contrapartida, no GC, o movimento foi inverso. Na primeira avaliação, apenas 33 % (4 crianças) apresentavam marcas da oralidade na escrita; já, na segunda avaliação, esse percentual aumentou para 67

% (8 crianças). Embora o número de produtores de texto tenha aumentado, o uso de convencionalidades próprias da linguagem escrita não evoluiu na mesma proporção.

✓ Quanto à habilidade para utilizar elementos da linguagem literária própria dos contos infantis, observamos evolução também no GS. Nesse grupo, 42 % (5 crianças) utilizaram expressões comumente encontradas na literatura clássica dos contos, como “era uma vez”, “ficaram felizes para sempre”, na segunda avaliação, enquanto no GC, na segunda avaliação, apenas 17% (2 crianças) fizeram uso desse tipo de recurso.

Conforme o exposto, acredita-se que o avanço qualitativo na produção textual do GS, deve-se principalmente à interação dessas crianças em situações em que a leitura e a escrita foram compartilhadas e/ou valorizadas pelo outro da família. Como exemplo, citamos o caso de Am e Mul, que, apesar de conviverem com analfabetos (mais especificamente, os responsáveis por elas - os avós - são analfabetos), o incentivo à leitura e à escrita propiciado pelos avós e a mediação de outras pessoas da família foram cruciais na evolução das habilidades avaliadas.

Para concluir, ressaltamos que, os depoimentos dos sujeitos, nossas observações e os resultados das avaliações da linguagem escrita não deixam dúvidas de que, apesar das condições socioeconômicas e das poucas práticas sociais de leitura dessas famílias, e, até do analfabetismo identificado em dois dos responsáveis pela educação e pelo cuidado das crianças, o compromisso com a apropriação e desenvolvimento da leitura das crianças foi inquestionável e resultou em ganhos para as crianças.

Não podemos afirmar que estratégias como estas, desenvolvidas pelas famílias em parceria com escola, são suficientes para resolver a questão social do analfabetismo em nossa sociedade, mas acreditamos que representam contribuições significativas. Igualmente, acreditamos que as reflexões aqui apresentadas poderão contribuir para melhor compreensão acerca da participação da família na educação da criança, sem que esta se sinta na obrigação de fazer o papel da escola, visto que, mesmo ressaltando a importância do envolvimento da família na aprendizagem da criança, somos cientes de que, quando a escola não pode contar com a família, ainda assim, esta deve ser capaz, e deve realizar, com competência e qualidade, sua função básica: alfabetizar as crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Contudo, esta investigação evidencia que parceria entre escola e família não é algo distante do real. As duas podem e devem trabalhar em parceria, porém precisam ajustar os discursos e as ações, não no sentido de uma assumir o papel da outra, mas de forma que cada uma faça bem o que lhe compete. Dessa forma, a escola pode repensar suas atitudes para com as famílias e orientá-las sobre o tipo de colaboração que poderiam dar para melhorar a qualidade da aprendizagem das crianças.

Uma vez que a família é uma instituição construída social e historicamente, cuja função socializadora lhe foi imposta pela sociedade na qual se insere, podemos ter um olhar educativo para ela. As atitudes demonstradas pelas famílias, nesta investigação, sugerem que as práticas sociais de leitura podem ser ressignificadas, reaprendidas e/ou modificadas. Portanto, as famílias devem receber orientação nesse sentido.

Conhecer as famílias e admiti-las possuidoras de saberes e experiências, por vezes, diferentes dos saberes da escola, é o primeiro passo para entendê-las e tê-las como parceiras nos processos de ensino-aprendizagem das crianças. Filho ou filha, na família, aluno ou aluna, na escola, trata-se, na verdade, de uma única criança que aprende na interação com diferentes pessoas em contextos letrados, significativos e mediados.

Para finalizar, reafirmamos a relevância da interação da criança nas práticas familiares de leitura para sua competência leitora e ilustramos nossa conclusão com a observação de Vi: “Não é com o livro sozinho que a gente aprende. Mas com o livro, com ajuda a gente aprende”.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

AGUIAR, R. R.; CAMPOS, M. O. C.; GOMES, I. F. (Org.). **Relatório do Comitê Cearense para eliminação do analfabetismo escolar**. Fortaleza: Assembléia Legislativa do Estado do Ceará, 2006.

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ARDOÍNO, J. La Intervención: Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario. Em F. Guattari & Cols. (Orgs.), **La Intervención Institucional**. México: Plaza y Valdes, 1987, p. 13-42.

ARIÈS, F. **A História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Huciteg, 2002.

BAPTISTA, M.C. Alfabetização e Letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: Coleção Didática e Prática de Ensino. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento**. Org. Isabel Cristina Alves da Silva Frede [et. al.]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BATISTA, A. **Analfabetismo na escola?** Belo Horizonte: mimeo, 2003.

BILAC, O. **Poesias Infantis**. RJ: Francisco Alves. 1929.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **A investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alverez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Alegre, 1994.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. **Les Héritiers**. Les Etudiants et la culture. Paris: Minuit. 1975.

BOZZA S. E BATISTA A. **Produção textual: a voz e a vez do aluno na sociedade: sugestões de encaminhamentos para produção textual no Ensino Fundamental**. Paraná: assoeste, 2000.

BRAGGIO, S. L.B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. **Constituição**, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Lei federal nº. 8069. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases – LDB**, nº. 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** – LDB, nº.11.274. Ensino Fundamental de nove anos, 1996.

BRASIL/MEC, Ministério da Educação e do Desporto. **Pró - Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem. Brasília, 2007.

BRONFENBRENNER, U. Discovering what families do. In: ANDREWS, Arlene Bowers. **Trends in everyday lives of children: family life**. Childwatch International Study Group on the Effects of Political and Economic Transformations on Children. Institute for Families in Society, University of South Carolina, 1998.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

CEARÁ. Assembléia Legislativa do Estado. **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar**: Educação de qualidade começando pelo começo/Organizadores: Rui Rodrigues Aguiar; Ivo Ferreira Gomes; Márcia Oliveira Cavalcante Campos, Fortaleza: Assembléia Legislativa do Ceará, 2006.

CEARÁ. **Pense!**, Ceará, Revista do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. Nº 1/ junho e julho de 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria; Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, A. M.; CLESSE, C. E HÉBRARD, J. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Trad. Carla Valduga. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel Edit, Ltda, 1996.

CHARTIER, R. As práticas da escrita. IN: **História da vida privada 3**: da renascença ao século das luzes. Org. Philippr Ariès e Roger Chartier. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: companhia das letras, 1997.

COLOMER, T. e CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORAZZA, R. FERREIRA, A. **Projeto mala da história** – Literatura para todos. IN: Infâncias possíveis, mundos reais. 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança. Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança. Braga Portugal: Candeias Artes Gráficas, 2008. P. 382.

CRAMER, E.H. e CASTLE.M. **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à psicologia**. São Paulo: Makron Books, 2001.

DELACOURS-LINS, S. **Olha! Vem cá ver!**: Leituras compartilhadas das crianças na mediateca. Trabalho apresentado durante o I Congresso Internacional em Estudos da

Criança - Infâncias Possíveis, Mundos Reais e publicado nos anais Braga: Universidade do Minho, 2008.

DENZIN, N.K. **The Research Act. The Research Act.** New York: Mac Graw- Hill, 1978.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** Tradução: Michel Thiollent. Brasília: Laber Livro Editora, 2007.

DONATELLI, D. **A vida em família: as novas formas de tirania.** São Paulo: Arx, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Huciteg, 2006.

DOWNING.J. A influência da escola na aprendizagem. In: FERREIRO, E.; PALLACIO. M.G. (orgs). **Os processos de leitura e escrita.** Novas perspectivas. Trad. Maria Luiza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 182-194.

DWYER, J. e DWYER, E.(Org). Como as atitudes do professor influenciam o progresso da leitura. In: CRAMER e MARRIETTA. **Incentivando o amor pela leitura.** Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2001.

EDWARDS, C., GANDINI, L. e FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Régio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FARIAS. M.C.Q. **Significados e dimensões da leitura** - Escrita no Contexto Familiar de Crianças de seis e sete anos. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará, 2006.

FARIAS, M.C.Q. e SILVA, F.S. Auto-Estima: previsora do desempenho de crianças em leitura e escrita na escola de Educação Infantil? IN: DELACOURS-LINS, S e CRUZ, S. V.(org.). **Linguagens, Literatura e Escola.** Fortaleza: Editora UFC, 2006.

FARIAS, M.C.Q., FIGUEIREDO, R.V., et alii. **Avaliação da leitura e da escrita:** uma abordagem psicogenética. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

FAVERO, L.L. Coesão e coerência textuais. São Paulo: Editora Ática, 1991.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. 4ª ed.. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

FERREIRO, E.. **Passado e presente dos verbos ler e escrever;** Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; V. 95).

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1991.

FRADE, I.C.A.S. Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da rede nacional de formação continuada: produção, apropriações e efeitos. In: Coleção Didática e Prática de Ensino. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** alfabetização e letramento. Org. Isabel Cristina Alves da Silva Frede [et. al.]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 33.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FOUCAMBERT, J. **A Leitura em Questão**. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1994.
- FRABBONI, F. **El Libro de La Pedagogia y La Didáctica: II – Lugares y Tiempos de La Educación**. Madrid: Editorial Popular, 2002.
- GALLART, M. S. Leitura dialógica: a comunidade como alfabetizadora. IN: TEBEROSKY, A. GALLART, M. S. [et al.]. **Contextos de Alfabetização Inicial**. Trad. Francisco Settineri. – Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- GOMES, A. L.L.V. **Como subir nas tranças que a bruxa cortou?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2006.
- REIS, L. M. **O que é conto**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- GOODMAN, K. S. **O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento**. IN: FERREIRO, E. PALACIO, M. Os processos de leitura e escrita - novas perspectivas; trad. Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. P. 11-22.
- KLEIMAN, A. B e MORAES, S E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura – teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. IN: FREITAS, M.T, JOBIM, S. e KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 57-94.
- LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. **A Formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- LAJOLO, M. Toda leitura vale a pena. Entrevista. **Letra A -O jornal do alfabetizador**, Belo Horizonte, mar.abr., 2007, ano 3, nº. 9.
- LINS, S.D. e SILVA, M. **Olha! Vem cá ver!**: Leituras compartilhadas das crianças na mediateca CDROM. In: I Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis, 2008, Braga. I Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis,. Braga: Universidade do Minho, 2008. v. CDROM.

MELO, Claudiana M. N. **Os gêneros textuais na formação do professor alfabetizador:** implicações para a prática pedagógica. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2009.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MERCEDES, C. Et alii. Lectura Conjunta: proyecto realizado com alumnos que repetian primer grado en la escuela pública brasileira. In: **Lectura y Vida.** Argentina, 1998.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003

MONTEIRO, L. P. e CARDOSO, N.A. Família e criação de filhos. In: **Desenhos de famílias: criando filhos: a família goianiense e os elos parentais/** Sonia M. Gomes e Irene Rizzine (coord.). Goiânia: Cãnone Editorial, 2001.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. IN: SCHNITMAN, DORA FRIED (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Medicas, 1996, p 274-289.

MOTA - ROCHA, S. R. DA. **Leitores da Comunidade lêem histórias na escola:** programa da criança remanescente à comunicação letrada. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará, 2002.

NIETZSCHE, F. **Para além do bem e do mal:** prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2003.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. IN CASTORINA, J.A; FERREIRO et all. **Piaget - Vygotsky:** novas contribuições para o debate. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Ática, 1993.

PERRENOT, P. **Dez novas competências para ensinar;** trad. Patrícia Chittoni Ramos. Portto Alegre: Artemed, 2000.

PERROTTI, E. **Biblioteca não é depósito de livros.** Revista Nova Escola. Fundação Victor Civita. Junho/julho, 2006, p.24-26.

PERROTTI, E. **Práticas de leitura** – incentivo à leitura. Revista Super Escola. Pueri Domus Escolas Associadas. Agosto/Setembro/ Outubro, 2006, p.12-14.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

POULIN, J.R. **Da formação à pesquisa-ação** - uma contribuição essencial do meio universitário à formação contínua dos professores. Trad de Marcelo Ribeiro. Publicado nos Anais do Colóquio realizado nos dias 10, 11 e 12 de junho de 2005 no Centro Diocesano de Treinamento de Líderes em Senhor do Bonfim – Salvador – Bahia: EDUNEB, 2007.

PURCELL-GATES, V. A Alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa. IN TEBEROSKY, A. GALLART, M. S.[et al.] **Contextos de Alfabetização Inicial.** Trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 29/40.

REGO, L.L.B. e BUARQUE, L.L. **Alfabetização e construtivismo: teoria e prática**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1994.

REVISTA LÍNGUA PORTUGUESA. Editora Escala Educacional, 2009. Nº 16

REVISTA PENSE! Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). ANO 2/Nº4/ Maio e Junho de 2010.

RIBEIRO, A. P. de M.; CIASCA, M. I. F. L. **Avaliação Educacional: sentidos e finalidades**. Fortaleza: RDS, 2008.

RIBEIRO, A. P. de M.; MARQUES, C. de A. (orgs.). **PAIC – Protocolo 001- 2º ano-2009: Orientações Gerais**. Fortaleza, 2009

RIZZINE, I. Crianças, adolescentes e suas bases familiares: tendências e preocupações globais. In: **Desenhos de famílias: criando filhos: a família goianiense e os elos parentais/ Sonia M. Gomes e Irene Rizzine (coord.)**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2001.

ROSSINI, M.A.S. **Pedagogia Ativa**. Petrópolis:Vozes, 2002.

SALUSTIANO, D.A. **Nas entrelinhas da notícia: jornal escolar como mediador do ensino-aprendizagem da língua materna**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará, 2006.

SAMUEL. S, **Basic processes in reading: perception and comprehension**, Hillsdale. N. Jersey, Erlbaum, 1977.

SÁNCHEZ, A. **Los métodos en la enseñanza de idiomas - Evolución histórica y análisis didáctico**. Madrid: Sgel, 1995.

SARACENO, C. **Sociologia da família**. Tradução: M.F. Gonçalves de Azevedo. Rio de Janeiro: Editorial Estampa, 1997.

SARMENTO, M. J. e PINTO, M. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J. e GOUVEIA, C.S. **Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARTI, C. A. **A família como ordem moral**. In: Cadernos de Pesquisa. Nº1 (jul. 1971). São Paulo Fundação Carlos Chagas, 1971.

SILVA, M. G. **Leitura conjunta: um momento de mediação simbólica**. Monografia de Especialização. Universidade do Grande Rio. São Luis, 1997.

SMITH, F. **Compreendendo a Leitura - uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. In: Pátio Revista Pedagógica. Ano VIII, Nº. 29, Fev./Abr. 2003.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação [en línea] 2004, (Jan-Abr).

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

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, J. S. **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica**: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M.T.;SOUZA, S.J e KRAMER (orgs). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo Cortez, 2003.

SPIEGEL, D.L. Um retrato dos pais de leitores bem-sucedidos. IN: CRAMER, E.H. e CASTLE, M. **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Líber Livro, 2007.

TEBEROSKY, A. e COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista; Trad. Ana Maria Net Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a Escrever**. São Paulo: editora Ática, 1994.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1988/2003.

THURLER, M. G. e PERRENOUD, P. **A Escola e a Mudança**. Lisboa: Escolar editora, 1994.

VIGOSTKI, L. S. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; org.Michael Cole...[et al.]; trad. José Ciolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veja, 1989.

WOODS. C. A. A lectoescrita nas interações: uma busca das dimensões e significados no contexto social. In FERREIRO, Emília; PALLACIO, Margarita Gomes (Orgs.). **Os processos de leitura e escrita**. Novas perspectivas. Trad. Maria Luiza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 250-267.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem Escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Ficha de Leitura: registro de práticas de leitura compartilhada na família

APÊNDICE 2 – Questionário Socioeconômico e Cultural

APÊNDICE 3 – Entrevista – Família

APÊNDICE 4 - Entrevista – Criança

APÊNDICE 5 - Entrevista – Professora

APÊNDICE 6 – Diário de Campo

APÊNDICE 7 - Texto: O Gato Pirado

APÊNDICE 8 – Gravuras e Frases

APÊNDICE 9 - Gravuras e palavras

APÊNDICE 10 – Alfabeto

APÊNDICE 11 - Produção textual – “Carta ao amigo ou amiga”

APÊNDICE 12 – Escrita espontânea de palavras e de uma frase

APÊNDICE 13 – Avaliação da Pesquisa - família, criança e professora

APÊNDICE 14 – Autorização das famílias

APÊNDICE 15– Entrevista Piloto – família

APÊNDICE 16 - Entrevista Piloto – professora

APÊNDICE 17 - Entrevista Piloto – criança A

APÊNDICE 18 - Entrevista Piloto – criança B

APÊNDICE 1

REGISTRO DE PRÁTICAS DE LEITURA COMPARTILHADA NA FAMÍLIA

☺ Para ser respondido pelo leitor “experiente”

D _____ / _____

Cria _____

1. Além de você e da criança, quem estava presente durante a atividade?

2. Em qual local você desenvolveu a atividade?

3. Como você se sentiu ao realizar esse tipo de atividade? Descreva essa experiência.

4. Como você acha que a criança se sentiu?

☺ Para ser respondido pela criança

1. Escreva o título dos livros que você escolheu e levou para casa.

2. Quantos livros você leu? Marque.

Todos 4 livros 3 livros 2 livros apenas um

3. Escreva o título do livro que você mais gostou. Depois responda as perguntas abaixo.

4. O texto que você leu /ou ouviu faz lembrar fatos de sua vida (brincadeiras...)?

5. Essa leitura faz lembrar outras leituras que você já fez ou ouviu? Quais?

6 O que você achou mais interessante nessa leitura? Escreva.

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO SOCIOECONOMICO E CULTURAL

Adaptado a partir questionário socioeconômico, da Prova Brasil/ 2007- SAEB/MEC.
Ele pode apontar, por exemplo, que determinados comportamentos dos pais podem ajudar as crianças a terem um melhor desempenho escolar. O mesmo será respondido pelo responsável pela criança

Responsável pela criança (parentesco): _____

1. Qual a sua idade?
 Entre 20 e 30 Entre 30 e 40
 Entre 40 e 50
2. Na sua casa tem TV a cores?
 Uma Mais de uma
3. Na sua casa tem rádio?
 Sim Não
4. Na sua casa tem videocassete ou DVD?
 Sim
5. Na sua casa tem banheiro?
 Sim Não
6. Na sua casa tem geladeira?
 Sim Não
7. Na sua casa tem carro?
 Sim Não
8. Na sua casa têm computador?
 Sim Não
9. Na sua casa têm quartos para dormir?
 Sim Não
10. Quantas pessoas moram com você?
 1 pessoa 2 pessoas
 3 pessoas 4 ou 5 pessoas
 6 ou 7 pessoas Mais de 8 pessoas
12. Você sabe ler e escrever?
 Sim Não
13. Você costuma ler?
 Sim Não
14. Você costuma freqüentar as reuniões da escola?
 Sempre ou quase sempre Nunca ou quase nunca
 De vez em quando
15. Você incentiva o (a) a estudar?
 Sim Não
16. Você incentiva o (a) a fazer as tarefas da escola?
 Sim Não
17. Você incentiva o (a) a ler?
 Sim Não
18. Você incentiva o (a) ir à escola e não faltar as aulas?
 Sim Não
19. Você conversa com o (a) sobre o que acontece na escola?
 Sim Não
20. Além dos livros escolares quantos livros têm em sua em casa?
 De 1 a 5 livros De 5 a 10 livros
 Mais de 20 livros Nenhum
21. Em dia de aula quanto tempo o(a) gasta assistindo televisão?
 1 hora ou menos 2 a 3 horas

11. Até que série você estudou (pessoa responsável)?

- Nunca estudou ou não completou a 4ª série (antigo primário)
 4 horas ou mais
 Não faz trabalho doméstico
- Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série
 Na creche
 Na pré-escola
- Completou a 8ª, mas não completou o Ensino Médio
 No 1º ano
- Completou o Ensino Médio, mas não completou a faculdade
- Fez Faculdade

22. Quando o (a) entrou na escola?

- Na creche
 Na pré-escola
- No 1º ano

23. O (a) já foi reprovado?

- Não
 Sim, 1 vez
- Sim, mais de 2 vezes

Renda familiar Valor R\$ _____

Nº de pessoas

Bolsa família

Sim

Não

Vai ao cinema

Sim

Não

Conhece advogado

Sim

Não

É amigo de advogado

Sim

Não

Conhece médico

Sim

Não

É amigo de médico

Sim

Não

Conhece Del. de

Sim

Não

É amigo de delegado

Sim

Não

Conhece As. Social

Sim

Não

Amigo de As. Social

Sim

Não

Frequentou biblioteca

Sim

Não

Frequência: _____

2. Qual a renda da família? (quantos salários)

II. INTERAÇÃO ESCOLA x FAMÍLIA

3. Seu filho (a) gosta de ir para a escola? Por quê?

4. Você está satisfeito (a) com a aprendizagem do (a)... (criança) na escola? Justifique.

5. Seu filho (a) costuma levar livros da escola para ler em casa? Quais? Qual a frequência?

6. Você acha que a família pode contribuir para que a criança aprenda a ler? Como?

7. Que tipo de envolvimento você gostaria de ter com a escola de seu filho?

8. No que a escola teria que mudar para tornar a aprendizagem das crianças, em relação à leitura e a escrita, mais satisfatória?

III. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA FAMÍLIA

9. É importante aprender a ler e a escrever? Dê sua opinião.

10. Que material de leitura existe em casa? Como é adquirido?

11. O (a)... (criança) tem acesso a esse material? Justifique sua resposta.

12. O (a)... (criança) demonstra gostar de ler? O que lê?

13. Na sua família, quem costuma ler? O que lê? Para que lê?

14. Aonde costumam ler e qual o horário?

15. O (a)... (criança) participa das práticas de leitura realizadas pela família? Justifique sua resposta.

IV.PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA EM PROGRAMA SOCIAL DE INCENTIVO À LEITURA

16. Você sabe quais os programas de incentivo à prática de leitura que estão sendo desenvolvidos no bairro onde mora? Cite-os.

17. Como ficou sabendo da existência desses programas?

18. A família e/ou criança participam de algum programa desenvolvido no bairro? Qual e motivo da participação?

19. Há algo que não falamos e que você gostaria de acrescentar?

APÊNDICE 4

ENTREVISTA CRIANÇA

Tópicos Guia

I. DADOS PESSOAIS

II. INTERAÇÃO ESCOLA x FAMÍLIA

- Importância da tarefa de casa
- Quem orienta as tarefas da escola
- Local e horário para a realização das tarefas escolares são realizadas
- Participação da família na aprendizagem da criança

III. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA

- Tipos de leitura e de escrita
- Função da leitura e de escrita
- Local e horário de realização das práticas de leitura e de escrita
- Tipos de impressos existentes e como são adquiridos
- Participação da criança nas práticas de leitura e de escrita

IV. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA EM PROGRAMA SOCIAL DE INCENTIVO À LEITURA

- Tipo de programa
- Participação no programa
- Importância do programa para a família e para a aprendizagem da criança

I. DADOS PESSOAIS

Data: ____ / ____ / ____

Criança: _____

II. INTERAÇÃO ESCOLA x FAMÍLIA

1. Você gosta de ir para a escola? O que mais gosta de fazer na escola? E o que não gosta?

2. Você costuma levar livros da escola para ler em casa? Quais? Qual a frequência? Você lê sozinha ou alguém ajuda?

3. Você acha que a família pode contribuir para que você aprenda a ler? Como?

4. No que a escola teria que mudar para que todas as crianças aprendam a ler e a escrever?

III. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA

5. Você sabe ler?

6. Em sua opinião, para que serve aprender a ler?

7. Você gosta de ler? Justifique.

8. Quem de sua família costuma ler? O que lê? Para que lê?

9. Onde costumam ler e qual o horário costumam ler?

10. Você participa de momentos de leitura juntamente com sua família? Gosta de participar? Justifique.

11. E na escola, o que você costuma ler? O que lê? Para quê?

12. Na escola, onde você costuma ler?

IV. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA EM PROGRAMA SOCIAL DE INCENTIVO À LEITURA

13. Você sabe quais são os programas de incentivo a leitura que existe no seu bairro?

14. Você e/ou sua família participam de algum programa? Qual e motivo da participação?

15. Como ficou sabendo da existência desses programas?

16. Você acha importante participar do programa? Por quê?

17. Há algo que não falamos e que você gostaria de acrescentar?

APÊNDICE 5

ENTREVISTA PROFESSORA

Tópicos guia

I. DADOS PESSOAIS

II. INTERAÇÃO ESCOLA x FAMÍLIA

- Importância da tarefa de casa
- Participação da família na aprendizagem da criança

III. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA SALA DE AULA

- Situações de práticas de leitura e de escrita na sala de aula
- Função da leitura e de escrita
- Local e horário de realização das práticas de leitura e de escrita
- Tipos de impressos existentes
- Participação da criança nas práticas de leitura e de escrita

IV. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA EM PROGRAMA SOCIAL DE INCENTIVO À LEITURA

- Tipo de programa
- Participação no programa
- Importância do programa para a família e para a aprendizagem da criança
- Importância do programa na família e na aprendizagem da criança

I. DADOS PESSOAIS

Data da entrevista: / /

Nome: _____

Cidade onde nasceu: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

Escola: _____ Turma: _____ Turno: _____

1. Além de professora alfabetizadora, você desenvolve outra atividade na escola ou fora da escola? Qual?

2. Qual sua formação para ser professora alfabetizadora?

3. Há quanto tempo você é professora alfabetizadora?

4. Você está fazendo algum curso atualmente? Qual?

II. INTERAÇÃO ESCOLA x FAMÍLIA

5. Em sua opinião o (a)... (criança) gosta de vir para a escola? Como você sabe?

6. Você acha que a família pode contribuir para que a criança aprenda a ler? Como?

7. Que tipo de envolvimento você acha que a família poderia ter com a escola?

8. Você está satisfeita com a aprendizagem do (a)... (criança)? Justifique sua resposta.

9. Você incentiva a leitura de seus alunos na família? Como?

10. Em qual aspecto a escola teria que mudar para tornar mais satisfatória a aprendizagem das crianças, em relação à leitura?

III. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA ESCOLA

11. Em sua opinião, para que serve aprender a ler?

12. O (a)... (criança) demonstra gostar de ler? Justifique.

13. Que tipo de material de leitura existe em sua sala de aula?

14. O que as crianças costumam ler na escola? Para que lêem?

IV. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA EM PROGRAMA SOCIAL DE INCENTIVO À LEITURA

15. Você sabe quais os programas sociais de incentivo à prática de leitura, que estão sendo desenvolvidos no bairro? Cite-os.

16. Como ficou sabendo da existência desses programas?

17. É importante a família participar desses programas? Por quê?

18. É importante que a criança participe desses programas? Por quê?

19. Há algo que não falamos e que você gostaria de acrescentar?

APÊNDICE 6

Diário de Campo - Data: 03/11/2008

Empréstimos de livros

As crianças estão mais exigentes, quando escolhem os livros para levarem para casa. Perguntam por títulos que não estão à vista como: Onde está "O menino maluquinho?", Você viu a "Rosa Fler e Moura Torta", Quem pegou o livro de adivinhação? Qual é aquele livro que fala dos planetas? Etc. Também disputam determinados títulos com os colegas, sendo necessário, certas vezes, a intervenção da pesquisadora. Algumas crianças já sabem antecipadamente quais os livros que pretendem levar na mala devido a incentivos e comentários dos colegas sobre a leitura; outras porque têm preferência por determinados temas como: animais, planetas, contos de fadas, entre outros.

Hoje, percebi que a quantidade de exemplares com temas que interessam as crianças, não é suficiente para atender as solicitações das crianças. Procurarei conversar com os gestores da escola e com a bibliotecária para saber da possibilidade das crianças pegarem livros emprestados também do acervo da biblioteca escolar. [...].

APÊNDICE 7

Leitura e reconto de uma narrativa

O GATO PIRADO

UM DIA, UM GATO AMANHECEU PIRADO PENSANDO QUE ERA UM RATO. ACHANDO TUDO MUITO ESTRANHO, COMEU UM QUEIJO E DORMIU OUTRA VEZ.

LÁ PELA HORA DO ALMOÇO, A BARRIGA RONCOU, O GATO ACORDOU E A PIRAÇÃO CONTINUOU. O GATO ACORDOU PENSANDO QUE ERA UM LEÃO. ACHANDO TUDO MUITO, MUITO ESTRANHO, COMEU UM BIFE E DORMIU OUTRA VEZ.

LÁ PELA HORA DA JANTA, A BARRIGA RONCOU, O GATO ACORDOU E A PIRAÇÃO CONTINUOU. O GATO ACORDOU PENSANDO QUE ERA UMA MINHOCA. ACHANDO TUDO MUITO, MUITO, ESTRANHO, NÃO COMEU NADA E PENSOU QUE ERA SORTE MORAR NUM APARTAMENTO. AFINAL, COMER TERRA NÃO ESTAVA NOS SEUS PLANOS.

O GATO DORMIU DE BARRIGA VAZIA E SONHOU. SONHOU MUITOS SONHOS. EM CADA SONHO, O GATO ERA UM BICHO DIFERENTE.

QUANDO AMANHECEU, O CATO ACORDOU COM VONTADE DE BEBER LEITE, LITROS DE LEITE. O GATO ACORDOU SABENDO QUE ERA GATO.

O GATO ACORDOU SABENDO MUITAS COISAS. SABENDO QUE PODERIA SER MUITOS BICHOS SEM NUNCA DEIXAR DE SER GATO.

Adaptação de O gato pirado. Lúcia Reis. São Paulo: Paulinas, 1995 (coleção: fazendo história. Sérioe cata-vento).



APÊNDICE 8

Leitura e compreensão de frases



O GATO PENSAVA QUE ERA UMA MINHOCA.



O GATO BEBEU MUITO LEITE.

O GATO SONHOU QUE ERA UM RATO.

O GATO ACORDOU E DESCOBRIU QUE NÃO ERA RATO.

APÊNDICE 9

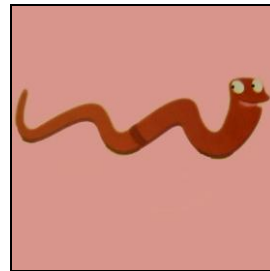
Leitura de palavras



LEITE



RELÓGIO



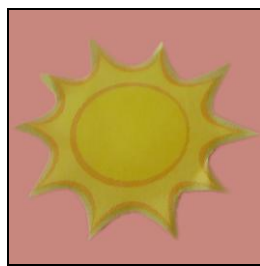
MINHOCA



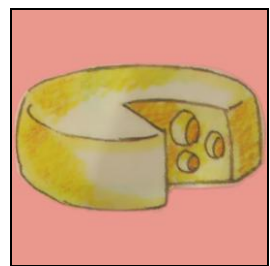
RATO



LEÃO



SOL



QUEIJO



CASA



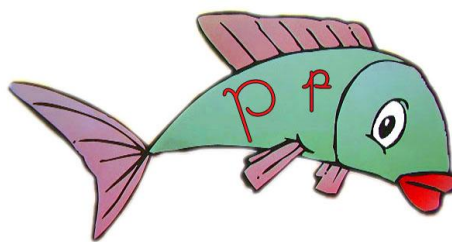
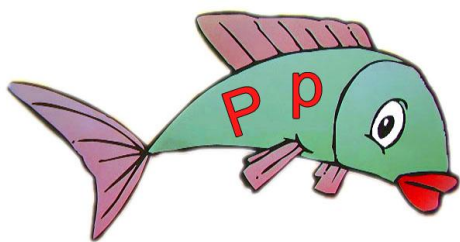
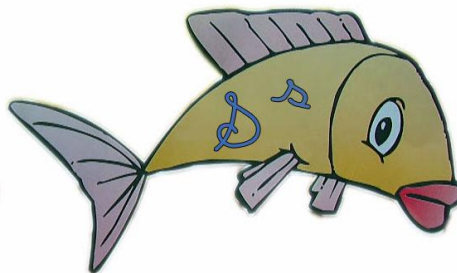
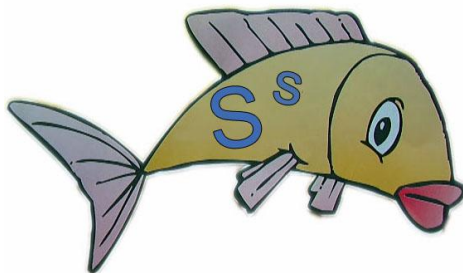
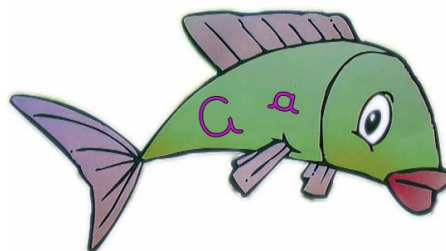
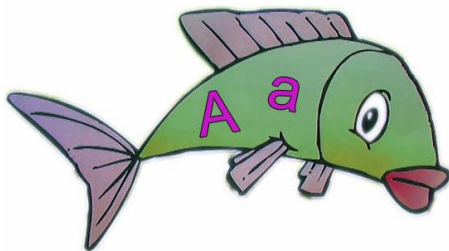
GIRAFA



GATO

APÊNDICE 10

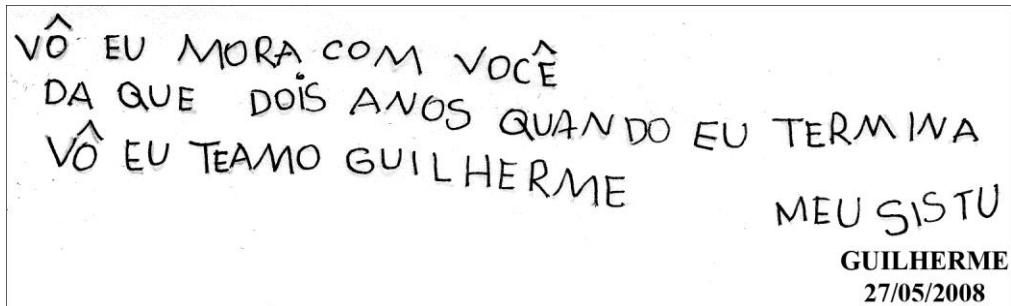
Leitura e/ou identificação de letras do alfabeto



APÊNDICE 11

Produção textual – “Carta ao amigo ou amiga”

Escolha um amigo ou amiga que se encontra distante e escreva uma carta contando-lhe um acontecimento importante ou convidando-lhe para vir a sua casa.



VÔ EU MORA COM VOCÊ
DA QUE DOIS ANOS QUANDO EU TERMINA
VÔ EU TEAMO GUILHERME

MEU SISTU
GUILHERME
27/05/2008

Carta ditada pela criança

Amanda.

Data: 23/06/2008

Thaisa, eu to muito com saudades de você.

Thainã, você é a melhor prima do mundo.

Thaisa eu ganhei um presente da minha mãe. Esse presente eu vou dar pra você.

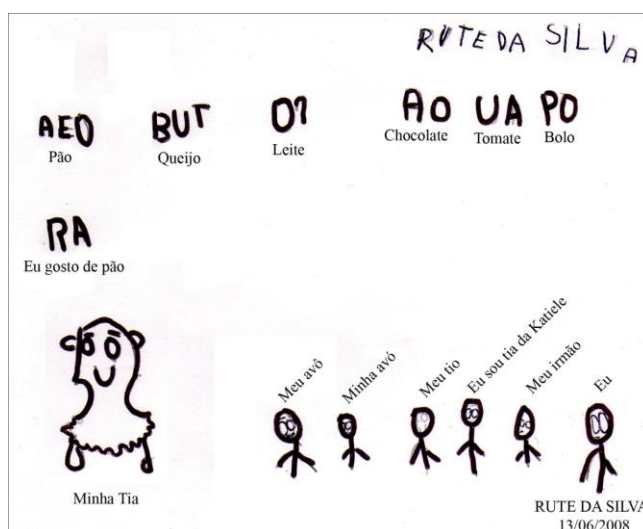
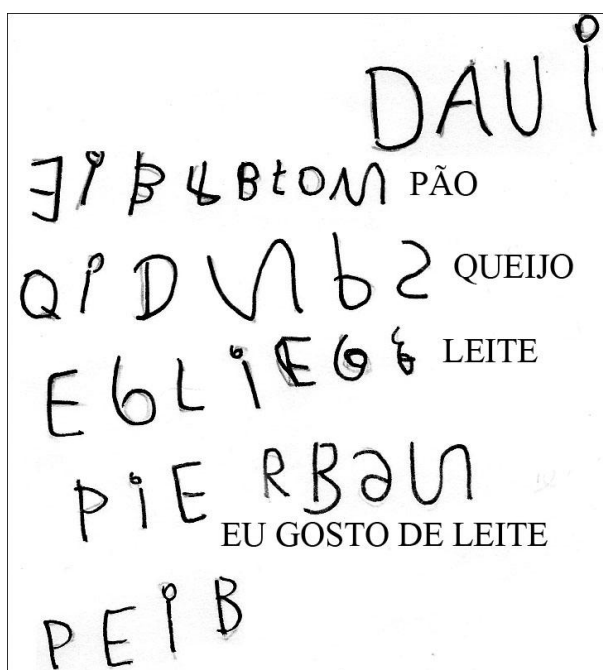
Thaisa e Thainá, eu gosto muito de vocês. Eu nunca vou esquecer que vocês são minha prima.

APENDICE 12

Escrita de palavras e de uma frase

Luiza e sua mãe combinaram de fazer um lanche diferente. As duas fizeram uma lista do que deveriam comprar para o lanche. Quer saber o que elas compraram para o lanche? Então, escreva as palavras que vou ditar.

Palavras: pão, queijo, leite, chocolate, tomate e bolo.



APÊNCICE 13

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA⁴⁶ COLETIVA – Família, crianças e professoras

1 Quais as principais razões pelas quais vocês se engajaram na pesquisa? (criança, professora e família)

2 Vocês consideram que esta pesquisa influenciou em algumas mudanças na sala de aula/família? Se sim, quais? Se não, por quê? Identifiquem os principais elementos que tiveram uma influência favorável sobre a mudança. (criança, professora e família)

3 Vocês observam nas suas atitudes em relação às crianças, alguma mudança que poderiam associar à participação nesta pesquisa? Identifiquem os principais elementos que tiveram uma influência favorável sobre essa mudança. (criança, professora e família)

4 Vocês observam mudanças nas suas práticas pedagógicas e na organização do trabalho no interior e exterior da classe que vocês poderiam associar à participação nessa pesquisa. Se sim, quais foram as mudanças? Identifiquem os principais elementos que tiveram uma influência favorável sobre essa mudança (professora).

5 Vocês observam mudanças na família que vocês poderiam associar à participação nessa pesquisa? Se sim, quais foram as mudanças. Identifique os principais elementos que tiveram uma influência favorável sobre essa mudança (família).

6 Vocês observam que houve mudança no processo de aprendizagem das crianças. Se sim, essa mudança poderia ser associada ao fato que vocês participaram dessa pesquisa. Expliquem. (professora e família)

7 Vocês consideram que esta pesquisa influenciou a sua compreensão sobre práticas de leitura e de escrita na sala de aula/ família? (professora e família)

⁴⁶ Adaptação do instrumento construído para a Pesquisa Gestão da Aprendizagem na Diversidade

APÊNDICE 14

AUTORIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS PARA A PUBLICAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Com a finalidade de analisar o impacto de práticas de leitura na família pretendemos incentivar a leitura no ambiente familiar. Essa investigação faz parte dos estudos de doutoramento em Educação brasileira da Faculdade e Educação da Universidade Federal do Ceará.

A criança levará para o domicílio, uma vez por semana, uma maleta contendo livros da literatura infantil e uma ficha de acompanhamento da leitura. Sugerimos o envolvimento de um integrante da família durante a leitura. No entanto, as estratégias de leitura a serem utilizadas no domicílio ficam a critério da família. Ou seja, com quem, como, quando e onde a leitura será desenvolvida será decidido pela família juntamente com a criança.

Além dessas estratégias, que serão registradas por meio de vídeos e fotografias, coletaremos os seguintes dados:

- a) Informações sobre as práticas de leitura da família;
- b) Informações sobre a situação socioeconômica e cultural da família;
- c) Informações sobre o nível de alfabetização e letramento da criança.

Ciente de que serão resguardados dados confidenciais que possam comprometer a ética da pesquisa e a identidade da criança e da família, tais como: nome verdadeiro e endereço, fotos e imagens, autorizo a utilização das informações adquiridas para fins do citado estudo.

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Fortaleza, _____ de _____ de _____

APÊNDICE 15

PESQUISA PILOTO - ENTREVISTA – FAMÍLIA

I. DADOS PESSOAIS

Data da entrevista: 27 / 12 / 07

Nome do(s) entrevistado(s) e parentesco com a criança:

Maria de Lourdes – Avó

Endereço: Rua Lorena,, 499 , casa 7

Bairro: Pici Cidade: Fortaleza - Ce

1 Com quem o (a)... (criança) convive em casa? Qual o parentesco de cada uma dessas pessoas com ele (a)? Qual o nível de escolaridade dessas pessoas e a principal atividade (profissão)?

Nome	Parentesc	Nível de	Profissão
Eliete	Mãe	2ª serie (Ensino2ª Série (E. F.))	Secretária do Lar
Gustavo	Irmão	Jardim	
Lourdes	Avó	3ª Série doE. F.	Doméstica Cuida dos

2 Qual a renda da família? (quantos salários)

Um salário mínimo.

II. INTERAÇÃO ESCOLA x FAMÍLIA

3 Sua neta gosta de ir para a escola? Por quê?

Gosta. Dá o maior valor. Ela diz que tem muita vontade de aprender.

4 Quem orienta as tarefas que a escola envia para serem realizadas em casa? Qual o motivo dessa escolha?

Ela mesma. Ela faz da cabeça dela.

5 Qual a sua opinião sobre as tarefas de casa de seu (a) filho (a)?

Quando ela chega boto ela pra fazer a tarefa, se vier. É um benefício pra ela se informar mais ainda.

6 Qual o local onde a atividade é realizada? Em qual horário é realizada?

Na cozinha. De três pras quatro horas.

7 Além da tarefa de casa, o (a)... (criança) desenvolve algum tipo de leitura e/ou escrita em casa? Qual o motivo?

Ela faz a leitura da tarefa que a professora passa pra casa.

8 Você está satisfeito(a) com a aprendizagem do (a)... (criança) na escola? Justifique sua resposta.

Sim, até demais. Eu acho que se ela aprender mais vai ter uma coisa melhor na vida e um dia vai ser gente na vida.

9 Você acha que a família pode contribuir para que a criança aprenda a ler e a escrever? Como?

Eu acho a mãe dela muito devagar. Ela ganha muito pouco e não pode ajudar. A força é a minha... de levantar cedinho, de arrumar, de deixar ela no colégio.

10 Que tipo de envolvimento você gostaria de ter com a escola de seu filho?

A família hoje pouco tem interesse de dar ajuda nos estudos deles... de dar uma força.

Quem sabe ler trabalha e não pode ajudar. Eu já fico tomando conta deles pra mãe trabalhar.

11 No que a escola teria que mudar para tornar mais satisfatória a aprendizagem das crianças, em relação à leitura e a escrita,?

Melhorar assim... ensinar mais.

III. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA FAMÍLIA

12 É importante aprender a ler e a escrever? Dê sua opinião.

É importante pra ajudar, pra trabalhar...pra ajudar a mãe dela.

13 Que material de leitura existe em casa? Como é adquirido?

Revistinhas que ela ganha.

14 O (a)... (criança) tem acesso a esse material? Justifique sua resposta.

É tudo dela.

15 O (a)... (criança) demonstra gostar de ler? O que lê? E de escrever? O que escreve?

Gosta. Ela tem um caderno de reserva. Ela se deita na cama e começa a escrever sozinha.

16 Alguém de sua família costuma ler em casa? O que lê? Para que lê?

Não.

17 Aonde costumam ler e qual o horário?

18 Em relação à escrita, alguém da família costuma escrever? O quê? Para quê?

Não.

19 Aonde costumam escrever em qual horário costumam escrever?

20 O (a)... (criança) participa das práticas de leitura e/ou de escrita realizadas pela família? Justifique sua resposta.

IV. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA EM PROGRAMAS SOCIAIS DE INCENTIVO À LEITURA

21 Você sabe quais os programas de incentivo à prática de leitura que estão sendo desenvolvidos no bairro onde mora? Cite-os.

Tem o reforço, mas é pago.

22 Como ficou sabendo da existência desses programas?

A vizinha falou.

23 A família e/ou criança participam de algum programa desenvolvido no bairro? Qual e motivo da participação?

Não. Não dá pra pagar.

24 Na sua opinião, é importante que as famílias participem desses programas? Por que?

25 E para a criança, é importante que ela participe desses programas? Por que?

26 Há algo que não falamos e que você gostaria de acrescentar?

A coisa que eu tenho mais inveja é de quem sabe ler.

APÊNDICE 16

PESQUISA PILOTO - ENTREVISTA – PROFESSORA

I. DADOS PESSOAIS

Data da entrevista 27 / 12

Nome: Catarina Gomes

Cidade onde nasceu Fortaleza

Endereço: Rua Maceió, 32

Bairro: Ici Cidade: Fortaleza

Escola: Filomena Bastos Turma: Alfabetizaçã

1 Além de professora alfabetizadora, você desenvolve outra atividade profissional na escola ou fora da escola? Qual?

Sim. Decoradora da escola .

2 Qual a formação que você tem para ser professora alfabetizadora?

Curso pedagógico.

3 Há quanto tempo você é professora alfabetizadora?

Um ano.

4 Você está fazendo algum curso atualmente? Qual?

Não.

II. INTERAÇÃO ESCOLA x FAMÍLIA

5 Na sua opinião as crianças gostam de vir para a escola? Como você sabe?

Sim. Não tem um que falte a aula. Só falta quando está muito doente.

6 Você acha que a família pode contribuir para que a criança aprenda a ler e a escrever? Como?

Com certeza. Ensinando os alunos em casa. O aluno acompanhado em casa tem mais rendimento na escola.

7 Que tipo de relacionamento você acha que a família poderia ter com a escola?

A família dentro da escola faz é atrapalhar. Só em casa, orientando as atividades de casa.

8 Você está satisfeita com a aprendizagem dos seus alunos? Justifique sua resposta.

Sim, porque eu pequei uma turma muito boa.

9 Você acha importante a tarefa de casa? Justifique.

Sim, para o acompanhamento dos pais. Se não tem tarefa como que os pais acompanham os alunos?

10 Em que aspectos a escola teria que mudar para tornar mais satisfatória a aprendizagem das crianças, em relação à leitura e a escrita?

Passar do tradicional para o construtivismo. O aluno passa muito tempo na sala de aula, teria que ter aula de campo, biblioteca, material didático.

III. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA ESCOLA

11 Na sua opinião, para que serve aprender a ler e a escrever?
Ajuda no crescimento e para arranjar um bom emprego.

12 Os seus alunos demonstram gostar de ler? E de escrever? Justifique.
Na hora da leitura cada um quer mostrar que sabe ler mais. Alguns gostam mais de ler do que escrever.

13 Que tipo de material de leitura existe em sua sala de aula?
Livro didático e de literatura infantil. Cada criança lê um livro e depois reconta.

14 Em quais situações as crianças desenvolvem práticas de leitura? O que lêem? Para que lêem?
Com recorte de palavras de jornais e de revista. Para pesquisar substantivo...

15 Em quais situações as crianças desenvolvem práticas de escrita? O que escrevem? Para quem escrevem?
Na hora da tarefa ... do ditado de texto e de palavras.

IV. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA EM PROGRAMAS SOCIAIS DE INCENTIVO À LEITURA

16 Você sabe quais os programas sociais de incentivo à prática de leitura que estão sendo desenvolvidos no bairro? Cite-os.

Tem a biblioteca comunitária Mary Mona Kelly. Tem biblioteca, teatro, dança, reforço.

17 Como ficou sabendo da existência desses programas?
Através dos alunos.

18 A família e/ou criança participam de algum programa desenvolvido no bairro? Qual o motivo da participação?
Algumas participam.

19 É importante a famílias participar dos programas? Por quê?
Sim. Serve até para eles, não é só para as crianças.

20 É importante que a criança participe desses programas? Por quê?
Sim, porque elas aprendem a se socializarem. E tem aluno que vai só para ler.

21 Há algo que não falamos e que você gostaria de acrescentar?
Gostaria de aprender como ensinar crianças que têm dificuldade na leitura e não sabem ler.

APÊNDICE 17

PESQUISA PILOTO - ENTREVISTA – CRIANÇA A

I. DADOS PESSOAIS

Data: 06/12/ /

Criança: Ramom Moreira

II. INTERAÇÃO ESCOLA x FAMÍLIA

1 Você gosta de ir para a escola? O que mais gosta de fazer na escola? E o que não gosta?

Sim. Eu gosto de fazer dever...cópia.

2 Que tipo de tarefa você costuma levar para casa? Qual a sua opinião sobre elas? Coisa de nome, de lista, assim...

3 Quem orienta essas tarefas em sua casa?

Eu faço sozinho porque eu sei.

4 Qual o local e horário utilizado para esse tipo de atividade?

No reforço, no Palmeirinha. Lá tem merenda.

5 Além da tarefa da escola, você desenvolve algum tipo de atividade que envolve leitura e/ou escrita? Qual? Para que?

Eu faço cópia pra mim aprender.

6 Você sabe ler? E escrever?

Não.

7 Você acha que a família pode contribuir para que você aprenda a ler e a escrever? Como?

Minha irmã ajuda...faz cópia.

8 No que a escola teria que mudar para que todas as crianças aprendam a ler e a escrever?

Mudar pra fazer mais tarefa.

III. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA

9 Na sua opinião, para que serve aprender a ler e a escrever?

Pra ser gente, pra trabalhar, minha mãe disse.

10 Você gosta de ler? E de escrever? Justifique.

Sim. Pra ser gente.

11 Alguém de sua família costuma ler? O que lê? Para que lê?

Minha irmã, meu irmão e meu pai lê pra ser gente. Meu pai lê o jornal. Ele gosta de ver os acidentes no jornal.

12 Onde costumam ler e qual o horário em que costumam ler?

Meu pai lê em casa. Eu, minha irmã, meu irmão no Palmeirinha.

13 Você participa de momentos de leitura juntamente com sua família? Gosta de participar? Justifique.

Gosto de ver os acidentes no jornal.

14 E na escola, o que você costuma ler? O que lê? Para quê?

Tarefa. Ler no livro pra aprender.

15 Na escola, onde você costuma ler?

Na biblioteca.

16 Em relação à escrita, alguém da sua família costuma escrever? O quê? Para quê?

Meu irmão, minha irmã; eu escrevo coisa difícil...coisa de cópia.

17 Onde costumam escrever e qual o horário?

No reforço, depois da aula.

18 Você participa dos momentos, nos quais as pessoas de sua família escrevem? Gosta de participar? Justifique.

19 E na escola, o que você costuma escrever? Para que escreve?

Tarefa de casa, coisa de linha (lista)...pra ser rapaz.

IV. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA EM PROGRAMAS SOCIAIS DE INCENTIVO À LEITURA

20 Você sabe quais são os programas de incentivo à leitura que existem no seu bairro?

O ABC.

21 Você e/ou sua família participam de algum programa? Qual e motivo da participação?

Eu estudo no reforço e no ABC. Eu vou pro reforço, depois pro ABC.

22 Como ficou sabendo da existência desses programas?

Minha mãe achou.

23 Você acha importante participar do programa? Por quê?

Gosto de fazer cópia e desenho no ABC. Na escola não faz desenho.

24 E a participação de sua família é importante? Por quê?

25 Há algo que não falamos e que você gostaria de acrescentar?

APÊNDICE 18

PESQUISA PILOTO - ENTREVISTA – CRIANÇA B

I. DADOS PESSOAIS

Data: 06/12/ /

Criança: George Sousa

II. INTERAÇÃO ESCOLA x FAMÍLIA

1 Você gosta de ir para a escola? O que mais gosta de fazer na escola? E o que não gosta?

Sim. Porque a escola é muito boa, porque tem recreio, aula, educação física, biblioteca, informática.

2 Que tipo de tarefa você costuma levar para casa? Qual a sua opinião sobre elas?
Pintura de Natal, sinal de trânsito. Pintar o papai noel é bom ...pra quando crescer fazer esporte.

3 Quem orienta essas tarefas em sua casa?
Minha mãe, ou eu faço no ABC.

4 Qual o local e horário utilizado para esse tipo de atividade?
Depois da aula. De tarde.

5 Além da tarefa da escola, você desenvolve algum tipo de atividade que envolve leitura e/ou escrita? Qual? Para que?
Escrevo poema, depois eu amasso. Leio os livros da biblioteca.

6 Você sabe ler? E escrever?
Sei.

7 Você acha que a família pode contribuir para que você aprenda a ler e a escrever? Como?
A mãe ensinou a ler e a escrever. Ela lia primeiro, eu lia depois. Ela pegava na mão e praticava na mão.

8 No que a escola teria que mudar para que todas as crianças aprendam a ler e a escrever?
As salas estão muito quebradas.

III. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA

9 Na sua opinião, para que serve aprender a ler e a escrever?
Pra quando for grande ler as coisas.

10 Você gosta de ler? E de escrever? Justifique.
Eu gosto mais é de ler poemas ou textos de Natal no livro.

11 Alguém de sua família costuma ler ? O que lê? Para que lê?

Minha mãe gosta de ler poemas de Vinícius de Moraes.

12 Onde costumam ler e qual o horário em que costumam ler?
No quintal ou na cozinha.

13 Você participa de momentos de leitura juntamente com sua família? Gosta de participar? Justifique.

Leio com a mãe e no ABC. Na escola a tia não passa.

14 E na escola, o que você costuma ler? O que lê? Para quê?
Tarefa pra tia botar dez, nove e meio.

15 Na escola, onde você costuma ler?
Na biblioteca. Na sala leio a tarefa de casa.

16 Em relação à escrita, alguém da sua família costuma escrever? O quê? Para quê?
Poemas. A mãe faz e eu copio.

17 Onde costumam escrever e qual o horário?

18 Você participa dos momentos, nos quais as pessoas de sua família escrevem? Gosta de participar? Justifique.

19 E na escola, o que você costuma escrever? Para que escreve?
Escrevo muito na sala.

IV. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA EM PROGRAMA SOCIAL DE INCENTIVO À LEITURA

20 Você sabe quais são os programas de incentivo à leitura que existem no seu bairro?

O ABC.

21 Você e/ou sua família participam de algum programa? Qual e motivo da participação?

Minha mãe foi lá e me matriculou.

22 Como ficou sabendo da existência desses programas?
Minha mãe foi lá.

23 Você acha importante participar do programa? Por quê?
Sim. Lá tem esporte. Eu vou ler escrever e jogar futebol.

24 E a participação de sua família é importante? Por quê?

25 Há algo que não falamos e que você gostaria de acrescentar?



PROVINHA BRASIL



TESTE 1

PRIMEIRO SEMESTRE - 2008

NOME: ADRIEL BARRETO VIEIRA

INEP



Ministério
da Educação



ANEXO 3
Relação dos livros adquiridos pela pesquisadora

01. A abelha abelhuda

Autor: Heliana Barriga. **Editora** Ática

02. A arara e o macaco

Coleção Paraíso das Fábulas

03. A arca de ninguém

Autor: Mariana Caltabiano. (Coleção: Dó-Ré-Mi-Fá). **Editora** Scipione

04. A assembléia dos ratos

(La Fontaine). **Editora:** Girassol

05. A balinha sapeca

Coleção Fantasia dos Dedinhos. Editora Sabida

06. A Bela Adormecida

Coleção Contos Cor-de-Rosa. Editora Girassol

07. A casa sonolenta

Autor: Drey Wood. **Editora** Ática

08. A centopéia e seus sapatinhos

Autor: Milton Camargo. **Editora** Ática

09. A boca do sapo

Autora: Ruth Rocha. Editora Salamandra

10. A galinha que criava um ratinho

Autora: Ana Maria Machado. **Editora** Ática

11. A galinha choca

Autora: Ruth Rocha. Editora Salamandra

12. A menina e o dragão

Coleção as Meninas. Editora Formato

13. A linda janelinha

Coleção Fantasia dos Dedinhos. Editora: Sabida

14. Alice no país das maravilhas

Autor: Lewis e Carroll. **Editora** Nacional

15. A cigarra e a formiga

Coleção Paraíso da Criança

16. A formiguinha

Autor: Monteiro Lobato. Editora Brasiliense

17. A menina que brincava com as palavras.
Autor: Fabiano dos Santos. Editora Cortez
18. Animais de estimação
Coleção Poesias Para Crianças. Editora Brasileitura
19. A onça e o Saci
Autor: Pedro Bandeira. **Editora** Moderna
20. A onça doente
Autor: Monteiro Lobato. Editora Brasiliense
21. A pedra encantada
Autor: Alan Garner. **Editora** Salamandra.
22. A princesa dos cabelos azuis e o homem do pântano
Autora: Fernanda Lopes Almeida. **Editora** Ática
23. A raposa e o canção
Cordel Infanto-Juvenil Ilustrado. **Editora:** Anita Garibaldi
24. A raposa e o corvo
(La Fontaine). **Editora:** Girassol
- As três galinhas da velha
Autor: Monteiro Lobato. Editora Brasiliense
25. A seriema de Totelina
Autor: Patativa do Assare. **Editora** Brasil
26. As cores e os dias da semana
Autor: Ziraldo. **Editora** Melhoramentos
27. Assembléia dos ratos
Col. Fábulas de Esopo. **Editora** Todolivro
28. À sombra de um jatobá
Autor: Julieta de Godoy Ladeira. **Editora** Moderna
29. A tartaruga e a perfeição
Autor: Sylvio Luiz Panza. **Editora** Ciranda Cultural
30. A turma da Mônica
Autor: Jorge Amado. **Editora** Record.
31. A vendedora de fósforos.
Autor: Hans Christian Andersen. Difusão Cultural do Livro

32. A zeropéia

Autor: Herbert de Souza (Betinho) – **Editora** Salamandra

33. Bicho feio bicho Bonito

Autor: Eliardo França, Mary França **Editora** Ática

34. Boba, o gato

Autora: Ruth Rocha. **Editora** Salamandra

35. Bom dia todas as cores!

Autora: Ruth Rocha. **Editora** Quinteto Editorial

36. Bradão, o dragão

Autor: Hidelbrando Pontes Neto. **Editora** Ática

37. Branca de Neve e os sete anões.

Coleção as mais Belas Histórias.

38. Carolina do nariz vermelho

Autor: Roberto Gomes. **Editora** FTD

39. Carrossel de poesias

Autores: Vinicius de Moraes e Cecília Meireles. **Editora** Palmas

40. Catarina e Josefina

Coleção As Meninas. **Editora** Formato

41. Chapeuzinho Vermelho

Autor: **Paulo Dias** Fernandes. **Editora** Edelbra

42. Chapeuzinho Vermelho

Texto: Cristina Marques. **Editora** Brasileitura

43. Chapeuzinho Amarelo

Autor: Chico Buarque. **Editora** José Olympio.

44. Chico Bento

Autor: Maurício de Sousa. **Editora** Globo

45. Cinderela I

Autor: Fernleigh. **Editora** Ciranda Cultural.

46. Cinderela II

Coleção Paraíso da Criança

47. Cachinhos de Ouro

Coleção Peteleco

48. Danico Pé de Vento
Autor: Thomas Brezina. *Editora* Ática.
- 49. Declaração dos direitos universais**
Autora: Ruth Rocha. *Editora* FTD
50. Dinossauros
Editora Ciranda Cultural.
51. Dona Baratinha.
Autora: Ana Maria Machado. *Editora* FTD
52. E agora?
Coleção Fantasia dos Dedinhos . *Editora* Sabida
53. Ecologia
Coleção Poesias para Crianças. *Editora* Brasileitura
54. Era uma vez um ovo
Autor: Marco Carvalho. *Editora* ZIT
55. Era uma vez um tirano
Autora: Ana Maria Machado. *Editora:* Salamandra
56. Festa no céu
Autor: Ana Maria Machado. *Editora* FTD
57. Filhotes animais e seus *Filhotes*
Autora: Claudia Sanches. *Editora* Girassol
58. Fraca fracola *galinha D'angola*.
Autora: Sylvia Orthof. *Editora* Ática
59. Forró bodó no forró
Autor: Jose, Elias *Editora* Mercuryo Jovem
60. Gato com frio
Autora: Ruth Rocha. *Editora* Salamandra
61. Guia prático para fazer as coisas
Autor: Cláudio Thebas. *Editora* Formato
62. Historinhas Cascudas
Autor: Horácio Dídimo. Fundação Demócrito Rocha
63. João e Maria.
Coleção no país das maravilhas. *Editora* Record

64. Livro de números de Marcelo
Ruth Rocha FTD
65. Menina bonita do laço de fita
Autora: Ana Maria Machado. Editora Ática
66. Nina e a festa dos reis.
Autora: Guaraciara Barros Leal. Edições Demócrito Rocha
67. No mundo do consumo
Autor: Edsom Gabriel Garcia. Editora FTD
68. O amigo do rei
Autora: Ruth Rocha. Editora Salamandra
69. O coreto e o jardim
Autora: Lúcia Pimentel Góes. Editora Paulinas
70. O equilibrista
Autor: Fernando Lopes Almeida. Editora Ática
71. O fantástico mundo do cordel.
Autora: Arlene Holanda. Fundação Demócrito Rocha
72. O frio pode ser quente.
Autora: Jandira Masur. Editora Ática
73. O Gato de Botas
Coleção: Conto Ilustrado (Charles Perrault). *Editora* Scipione
74. O jumento
Coleção Fábulas Divertidas
75. Olhando para dentro
Coleção Jabuti. Editora Saraiva
76. O leão e o ratinho
Autor: Monteiro Lobato. Editora Brasiliense
77. O Menino Poti
Ana Maria Machado. Editora FTD
78. O macaco e a velha
Autor: João De Barro (Braguinha). Classicos Infantis. *Editora* Moderna
79. O Mágico de Oz
Editora Eko

80. O patinho feio
Coleção Contos Ilustrados (Andersen). Editora Scipione
81. O passarinho carrancudo
Autor: Horácio Dídimo. **Editora:** Demócrito Rocha.
82. O pintinho Quiriquiqui
Autora: Elza Fiúza.. Coleção Classicos Infantis **Editora** Moderna
83. O primeiro passeio de dona galinha e seus pintinhos.
Autora: Maria Cílvia Queiroz
84. O sanduíche da Maricota
Autor: Avelino Guedes. **Editora** Moderna
85. O sapateiro e os anõezinhos
Autora: Lais Carr Ribeiro. **Editora** Moderna
86. O segredo da botija
Autora: Guaraciara Barros Leal. Edições Demócrito Rocha
87. O Soldadinho de Chumbo
Difusão Cultural do Livro
88. Os onze irmãos da princesa
Autor: Vicente Guimarães Editora FTD
89. Os porquês do coração
Autores: Conceil Silva e Nye Ribeiro Silva. **Editora** do Brasil
90. Os problemas da família Gorgonzola
Autor: Eva Furnari. **Editora** Global **Editora**
91. Os Três Porquinhos.
Autor: Chales Dickens. Editora Eko
92. Pato Magro e Pato Gordo
Autora: Ruth Rocha. Editora Salamandra
93. Parece...Mas não é.
Autora: Amália Simonetti. SEDUC
94. Pé com salto pé sem salto
Autora: Lais Carr Ribeiro **Editora** Moderna
95. Peterpan
Autor: J. M. Barrie. Tradução Integral: Ana Maria Machado. **Editora** Salamandra

96. Pinóquio

Editora: Girassol

97. Planetas

Coleção Poesias Para Crianças. Editora Brasileitura

98. Poesia pela cidadania

Autor: Odete Rodrigues Baraúna. **Editora** Scipione

99. Por favor, obrigado, desculpe

Autor Fábio Arruda. **Editora** Senac São Paulo

100. Rapunzel

Editora: Edelbra

101. Revistas Recreio

102. Revistas Veja

103. Ritinha bonitinha

Autor: Eva Furnari **Editora** Saraiva Literatura

104. Rosa Flor e Moura Torta

Autor: Pedro Bandeira - **Editora** Moderna

105. Sapato novo

Autora: Ruth Rocha. Editora Salamandra

106. Se essa rua fosse minha

Autor: Eduardo Amos. **Editora** Moderna

107. Um amor de confusão

Autora: Dulce S. Rangel. Tradução: **Editora:** Moderna

108. Uma joaninha diferente

Autora: Regina Célia Melo. **Editora:** Paulinas

109. Um curumim, um pajé e a lenda do Ceará

Rouxinol do Rinaré **Editora** Queima Bucha

110. Um palhaço diferente

Autora: Sonia Junqueira. Editora Ática

111. Um burro, um *cão*, um gato e um galo

Autora: Ruth Rocha. **Editora:** Ática

112. Um punhado de mentiras

Autor: Pilar Mateos **Editora:** Edições Sulina.

13. Revistas em Quadrinhos

Autor: Maurício de Souza