



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL

**AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA FAMÍLIA E AS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS PARA O DEBATE**

Patrícia de Oliveira

São Carlos – SP

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA FAMÍLIA E AS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS PARA O DEBATE**

Patrícia de Oliveira
Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina B. F. de Lacerda

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos-SP, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

São Carlos – SP
2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

O48pL

Oliveira, Patrícia de.

As práticas de letramento da família e as dificuldades de aprendizagem: perspectivas para o debate / Patrícia de Oliveira. -- São Carlos : UFSCar, 2012.

93 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Educação especial. 2. Letramento. 3. Dificuldades de aprendizagem. 4. Família. 5. Leitura e escrita. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora da Dissertação de **Patrícia de Oliveira**.

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
(UFSCar)

Ass. Cristine facerde

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
(UFSCar)

Ass. [Signature]

Profa. Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira
(USP/Ribeirão Preto)

Ass. [Signature]

à G.V.

“ Para qualquer canto
que os 4 ventos soprem....”
(Simply Red – For your babies)

AGRADECIMENTOS

Quero ser o teu amigo. Nem demais e nem de menos.

Nem tão longe e nem tão perto.

Na medida mais precisa que eu puder.

Mas amar-te sem medida e ficar na tua vida,

Da maneira mais discreta que eu souber.

Sem tirar-te a liberdade, sem jamais te sufocar.

Sem forçar tua vontade.

Sem falar, quando for hora de calar.

E sem calar, quando for hora de falar.

Nem ausente, nem presente por demais.

Simplesmente, calmamente, ser-te paz.

É bonito ser amigo, mas confesso é tão difícil aprender!

E por isso eu te suplico paciência.

Vou encher este teu rosto de lembranças,

Dá-me tempo, de acertar nossas distâncias...

Fernando Pessoa

À Prof^a Dr^a Cristina B. F. de Lacerda, pelo carinho, atenção, paciência e oportunidade de aprender a ver o mundo com outros olhos. Quando eu crescer quero ser igual a você!

Aos meus pais, pelo companheirismo e pela presença fundamental em minha vida.

Às minhas amigas “velhas” Cristiane, Sandrinha, Miryan, Gizeli (prima), Solange (prima) e Suziane, e às minhas amigas “novas” Ariane, Amanda, Karina, Flávia, Débora, Danielly, Cidinha (CEMEI Casa Amarela), Shirley (CEMEI Casa Amarela) e Karen (CEMEI Casa Amarela).

Àqueles que foram meus companheiros durante meus estudos no curso de Mestrado, em especial Elaine Guerreiro, Luciana Furlan, Carol Veloso, Franco, Everton, Eliane Mahl, Keila Torrezan e Wania Bôer. Obrigada pela oportunidade de aprender com vocês!

Às minhas companheiras de viagem Aline Basso e Selma Matos. Quando será nossa próxima aventura?

À secretária municipal de educação de Ribeirão Bonito, Regiane Pagani Serra.

À Direção e Professores da E.M. “Profª Lélia Cecília Torrezan Galdino Lucato”.

Às Profªs Drªs Enicéia Mendes, Maria Amélia Almeida, Fátima Denari, Juliane Campos e Débora Holanda.

Aos meus alunos de EAD. Obrigada pela oportunidade de aprendermos juntos.

E a todas as crianças que foram meus alunos. Obrigada por tudo.

Tecendo a Manhã
João Cabral de Melo Neto

"Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.

A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão".

Resumo

O objeto de estudo desta pesquisa qualitativa com abordagem etnometodológica foram as práticas de letramento dos familiares de crianças com dificuldades de aprendizagem, a fim de compreender quais valores e crenças poderiam estar subjacentes às suas práticas e aos eventos de letramento que proporcionam aos filhos. O letramento pode ser entendido como a habilidade para lidar com diferentes portadores de texto, fazendo usos sociais da linguagem escrita. Durante o processo de desenvolvimento de habilidades para o letramento, a maneira como a família faz uso da linguagem escrita pode ser fundamental para a criança que está construindo seu próprio processo de letramento, levando-a a ter sucesso ou dificuldades na aprendizagem escolar. A presente pesquisa contou com a participação de familiares de crianças com dificuldades de aprendizagem de uma escola pública de um pequeno município do interior de São Paulo. Para a coleta dos dados foram organizadas 10 reuniões, sendo 1 por semana, com duração aproximada de 1h e 30 minutos. Nestas reuniões, a pesquisadora lia estórias infantis e apresentava perspectivas para que os participantes lessem em casa para seus filhos. Os participantes relatavam suas experiências com a linguagem escrita e como era a maneira que promoviam eventos de letramento para seus filhos. As reuniões foram registradas em audiovisual e depois transcritas para análise. As análises apontaram 3 categorias para estudo: os eventos de letramento que os participantes vivenciaram em sua infância, suas práticas de letramento, e os eventos de letramento que propiciam aos seus filhos. Os dados apontaram que as famílias vem proporcionando aos seus filhos eventos de letramento consoantes com suas necessidades e crenças e fazendo usos das tecnologias acessíveis da informação e da comunicação, permitindo às crianças a inserção num mundo letrado correspondente à estas necessidades e crenças; porém de maneira diferente das formas convencionais de leitura e escrita.

Palavras-chave: letramento, dificuldades de aprendizagem, família, leitura e escrita.

Abstract

The object of this research were qualitative ethnomethodological approach to the literacy practices of parents of children with learning difficulties in order to understand what values and beliefs could be underlying their practices and literacy events that give children. Literacy can be understood as the ability to handle different bearers text, making social uses of written language. During the development process to literacy skills, the way the family makes use of written language can be crucial to a child who is building his own literacy process, leading her to succeed or difficulties in school learning. This research involved the participation of parents of children with learning difficulties in a public school in a small city in the interior of Sao Paulo .. To collect the data were organized 10 meetings, being 1 per week, lasting approximately 1 hour and 30 minutes. At these meetings, the researcher read children's stories and perspectives presented for participants to read to their children at home. The participants reported their experiences with written language and how was the way that promoted literacy events for their children. The meetings were recorded in audiovisual and transcribed for analysis. The analyzes showed 3 categories for study: the literacy events that participants experienced in their childhood, their literacy practices, and literacy events that lead to their children. The data showed that families has been providing their children with literacy events consonants needs and beliefs and making use of accessible technologies of information and communication, allowing the children to enter a world of letters corresponding to these needs and beliefs, but so other conventional forms of reading and writing.

Key words: literacy, learning disabilities, family, reading and writing

Sumário

Introdução	13
Cap. I – A pesquisa	16
1.1 – A pesquisa.....	17
1.2 – O processo de seleção dos participantes.....	19
1.3 – Os participantes da pesquisa.....	21
1.4 – O contexto dos participantes da pesquisa.....	22
1.4.1 – O município.....	22
1.4.2 – A escola.....	23
1.5 – As reuniões do grupo focal.....	24
1.6 – O registro e a análise dos dados.....	25
Cap. II – As dificuldades de aprendizagem	26
2.1 – Aspectos históricos.....	27
2.1.1 - Modelo interacional de Adelman.....	32
2.1.2 - Teoria integrada da informação de Senf.....	33
2.1.3 - Teoria do desenvolvimento das capacidades perceptivas e cognitivas de Satz e Van Nostrand.....	33
2.1.4 - Teoria do atraso do desenvolvimento da atenção seletiva de Ross..	34
2.1.5 - Hipótese do déficit verbal de Vellutino.....	34
2.1.6 - Hipótese do educando inativo de Torgesen.....	34
2.1.7 - O modelo hierarquizado de Wiener e Cromer.....	34
2.2 – A busca por uma definição para as Dificuldades de Aprendizagem.....	36
2.2.1 – As dificuldades de aprendizagem e as abordagens de pesquisa norte-americanas.....	37
2.2.1.1. – Lesão cerebral.....	37

2.2.1.2. – Alterações no desenvolvimento cerebral.....	37
2.2.1.3 – Possíveis desequilíbrios químicos.....	39
2.2.1.4 – Hereditariedade.....	40
2.2.2 – As dificuldades de aprendizagem e as abordagens de pesquisa brasileiras.....	41
Cap. 3 – Práticas de leitura e escrita: letramento.....	46
3.1 – Letramento.....	47
3.2 – Letramento e o papel da família.....	50
3.3 – Letramento e dificuldades de aprendizagem.....	56
Cap. 4 – Eventos e práticas de letramento.....	58
4.1 – Eventos e práticas de letramento.....	59
4.2 – Eventos de letramento vivenciados pelos participantes.....	59
4.3 – As práticas de letramento dos participantes.....	63
4.3 – Os eventos de letramento oferecidos pelos participantes aos seus filhos.....	71
4.3.1 – A mediação do conhecimento e o aparelho de TV	72
4.3.2 – As dificuldades em compreender os novos métodos de ensino: reflexos nos eventos de letramento.....	76
Cap. 5 – Considerações finais.....	79
Referências.....	83
Anexos	88
Anexo 1 – Parecer 338/2010	89
Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Direção e Coordenação Escolar	91
Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) : Participantes	93

Introdução

Atuando há mais de 10 anos como professora de ensino fundamental, venho observando a dificuldade dos professores em lidar com alunos que não conseguem aprender a ler e escrever, e também o problema que essas crianças se tornam para os sistemas de ensino.

Tais alunos, uma vez identificados pelas professoras como crianças com dificuldades de aprendizagem, muitas vezes são encaminhados a projetos de reforço escolar, salas de recursos, ou até mesmo para atendimentos interdisciplinares com terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros. No entanto, na maioria das vezes, os resultados desses atendimentos pouco (ou quase nada) se refletem em seu aprendizado dentro da sala de aula.

Nas salas de aula, a situação dessas crianças vai além da rotulação típica que recebe a criança que não aprende na escola, pois suas experiências e conhecimentos são quase sempre desacreditados pelo sistema escolar que parece não se preocupar em saber quais são seus desejos, valores, ideias, crenças e tradições a respeito da cultura escrita e a maneira como isso se reflete sobre o cotidiano de suas vidas.

Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem acabam sendo naturalizadas como um “problema da criança” e aquilo que ela pode trazer, como suas vivências sociais de letramento, seu conhecimento acerca da língua escrita e sua percepção sobre o mundo letrado são pouco considerados, valorizando-se apenas os conhecimentos e práticas de letramento oferecidos pela escola, e abrindo lacunas cada vez maiores entre o conhecimento socialmente adquirido e o processo de alfabetização oferecido pela escola.

Ao longo das últimas duas décadas, diversos pesquisadores vêm apontando a importância de se considerar as vivências e práticas familiares e sociais das crianças a fim de se compreender a maneira pela qual elas constroem suas práticas e usos da escrita (REGO, 1994; SAWAYA, 2000; LAHIRE, 2004; TERZI, 2008; KLEIMAN, 2008; entre outros).

De acordo com Bourdieu (2008),

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 coisas, as atitudes frente ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (p. 42).

Em outras palavras, é através de suas práticas diárias que os familiares deixam explícito ou implícito para seus filhos qual é a importância da linguagem escrita em suas vidas e as diferentes maneiras de utilizá-la. Subjacente às maneiras e práticas de uso da linguagem

escrita estão os valores interiorizados pelo adulto que transmite a cultura e que, uma vez percebidos pelas crianças, poderão se refletir em sua maneira de participar e de se relacionar com as práticas de leitura e escrita oferecidas pela escola, e também em sua relação com a própria escola enquanto instituição.

A interiorização desses valores pela criança, de acordo com Lahire (2004), se dá através das relações de interdependência que são estabelecidas com as pessoas com as quais convive com frequência, encontrando sua própria forma de relacionar-se a partir dessas relações de interdependência nas quais se apóia. Em relação às práticas de linguagem escrita, isso pode significar que ao observar a importância que o adulto atribui a um jornal ou a uma revista, ou a maneira com que busca ou manuseia um livro, a criança constrói suas próprias percepções a respeito da escrita e, dessa forma, constrói as suas crenças, valores, desejos e ideias sobre sua importância para a sua vida e para a organização social.

Nesse interim, conhecer e compreender as vivências e experiências dos alunos fora dos portões da escola se torna cada vez mais imprescindível para construirmos um entendimento a respeito dos valores e crenças que estão subjacentes à sua postura frente à escola e à maneira como esta sistematiza as práticas de leitura e escrita e apregoa os seus valores e práticas de letramento, pois para Lahire (2004), para que se possa compreender a personalidade de uma criança e seus comportamentos é preciso que suas ações sejam analisadas dentro das relações intra e extra familiares, ou seja, dentro de seu meio natural.

Nestas relações são exercitados os valores e as crenças que são constantemente internalizados pelas crianças através de atividades práticas em conjunto com o adulto próximo ou, ainda, em atividades cuja observação direta é permitida com a objetividade de se transmitir esses valores e crenças.

Mas, antes de transmitir esses valores e crenças, o adulto experiente já construiu seus próprios valores e crenças a partir das experiências que lhes foram proporcionadas e que permitiram a construção de seu aparato de conhecimentos e práticas.

Dessa forma, se as crianças vivenciam e experimentam diferentes relações com a linguagem escrita com os adultos de seu ambiente, quais são os valores, crenças, desejos e tradições a respeito da cultura escrita que esses familiares possuem e transmitem? De que maneira eles manifestam esses valores e crenças de forma que permita ser internalizados pelas crianças? O que pode estar subjacente às estes valores e crenças que contribua para dissonâncias ou consonâncias com as práticas de letramento apregoadas pela escola?

Guiando-nos por estas questões pretendemos, através desta pesquisa, contribuir para o debate sobre as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pela escola em suas práticas de

letramento, propondo novas perspectivas para a reflexão e a ação pedagógica a partir da compreensão das possíveis relações que as diferentes famílias constroem com a linguagem escrita.

CAP. I

A PESQUISA

1. 1 A pesquisa

A pesquisa realizada teve por objetivo geral conhecer as práticas de letramento dos familiares de crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem, a fim de compreender como essas práticas são vivenciadas por estas crianças, pois acreditamos que conhecer os modos de relacionamento com a escrita no ambiente familiar pode colaborar com as reflexões sobre a maneira de ensinar estas crianças, auxiliando-as na superação de suas dificuldades.

Partindo desse pressuposto, procuramos compreender quais os valores e crenças que os familiares possuem sobre a linguagem escrita e os modos como manifestam e transmitem esses valores a seus filhos. Procuramos também compreender o que pode estar subjacente aos valores e crenças que são transmitidos que os levam a se tornar dissonantes ou consoantes às práticas de letramento apreoadas pela escola.

Sabemos que hoje estamos imersos num mundo letrado, pois o avanço das tecnologias da informação e da comunicação promove novos comportamentos letrados que, impulsionam novos processos cognitivos (SOARES, 2000).

Mesmo as crianças oriundas de camadas mais populares estão imersas num mundo onde o convívio com a leitura e a escrita se dá de maneira freqüente e por vezes inusitada.

Segundo um estudo realizado por Sawaya (2000) em 1992 sobre as relações que as crianças das camadas mais populares constroem com a linguagem escrita, foi possível constatar que

a cultura escrita atinge os meios populares por meio de práticas de leitura que ocorrem sob o efeito da circulação de um grande diversidade de textos, folhetos, documentos, etc., produzidos pelos meios de comunicação de massa que, no intento de atrair esses consumidores, produzem todo tipo de impressos (propaganda, folhetos de divulgação de produtos, etc.) e outros materiais escritos afinados com o “gosto popular”: jornais sensacionalistas, revistas de fotonovelas, horóscopo, etc. (p. 70)

Ainda segundo a pesquisadora, os materiais escritos do tipo revistas e jornais estão em toda parte, vedando barracos, revestindo paredes, decorando ambientes, sendo utilizados para tudo, inclusive para a leitura. Dessa forma, a complexidade das relações que as crianças constroem com a escrita só pode ser compreendida dentro do contexto e da diversidade da cultura que a produz (SAWAYA, 2000); cultura essa que é construída e desenvolvida pelos adultos nesse contexto, que agem como mediadores entre a criança, a diversidade e a complexidade presentes.

Para buscar uma compreensão acerca dos valores e crenças que estão subjacentes às práticas de letramento dos familiares das crianças com dificuldades de aprendizagem, a

presente pesquisa, de caráter qualitativo, encontrou no enfoque etnometodológico o delineamento adequado para se conhecer que práticas são essas e como elas funcionam em seus contextos.

O enfoque etnometodológico, através de diferentes abordagens, volta-se para um contato mais próximo aos sujeitos abordando as circunstâncias práticas, o raciocínio sociológico, as crenças e os comportamentos do senso comum, a fim de compreender o sentido que os indivíduos dão às suas ações (FLICK, 2009; RIVERO, 2004; GUESSER, 2003).

Segundo Rivero (2004), o estudo dos fenômenos humanos e sociais necessita de instrumentos que possuam uma ampla flexibilidade metodológica devido à sua grande complexidade, o que o distancia das características dos fenômenos físicos e biológicos.

As ações humanas compreendem muitos sentidos que lhes são atribuídos pelos próprios sujeitos e pelos demais que estão à sua volta. Esses sentidos, mesmo quando apresentados por um sujeito único, foram construídos a partir de sua relação com todos os outros sujeitos sociais que estão em seu contexto. Conforme afirma Rivero (2004), “o social comporta muitos ‘eus’ operantes, estando uns em função dos outros, fazendo com que cada eu, enquanto unidade simples determine o que a soma destes fazem em conjunto” (p. 5).

Dentro desse enfoque metodológico, o ambiente social e o intensivo trabalho de campo são as fontes diretas para a coleta de dados, sendo todos os dados considerados importantes a fim de se compreender o significado dado pelos indivíduos às coisas e à sua vida (BOGDAN e BIKLEN apud RIVERO, 2004¹).

A inserção do pesquisador no campo permite ver e olhar o fenômeno a partir de uma perspectiva interna ao processo, deixando-o muito próximo dos processos sociais de produção dos eventos que estão sendo investigados (FLICK, 2009).

Então, para a coleta dos dados, a organização de um grupo focal tornou-se uma opção bastante interessante.

Os grupos focais surgiram a partir das técnicas de entrevista e discussão em grupo. Sua principal característica é usar a interação do grupo para a produção de dados e *insights* que não estariam acessíveis sem a interação própria de um grupo (MORGAN apud FLICK, 2009²).

De acordo com Ressel et al (2008), os grupos focais são grupos que dialogam sobre um tema específico a partir de estímulos apropriados que orientam o debate. Através da

¹ BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for education*, Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

² MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, CA: SAGE, 1988.

interação do grupo se desenvolvem as trocas, as descobertas, e as participações que promovem os dados buscados.

Flick (2009) ao discutir as formas de constituição de grupos, aponta que para as discussões sobre um determinado tópico podem ser formados grupos naturais, ou seja, com pessoas que vivenciam o evento objeto da pesquisa; ou grupos artificiais, os reunindo especificamente para fins de pesquisa.

O autor também afirma a distinção entre a homogeneidade e a heterogeneidade entre os participantes, pois essas características podem apontar diferenças e semelhanças que podem ser relevantes para a questão de pesquisa.

Para a coleta de dados dessa pesquisa foi reunido um grupo de familiares de crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Para o registro dessas interações, todas as reuniões foram gravadas em audiovisual para posterior transcrição e análise dos dados.

Um caderno de campo também foi desenvolvido, com registros das impressões e discussões ocorridas após o desligamento da câmera, assim como conversas ocorridas com os participantes momentos antes do início da reunião.

O grupo focal foi formado por um total de 11 participantes, cujo processo de seleção será descrito no próximo tópico.

1.2 O processo de seleção dos participantes

Para dar início a esta pesquisa, primeiramente foi realizada uma reunião com a diretora e a coordenadora da referida escola, a fim de explicar quais eram os objetivos da pesquisa, como ela seria conduzida, como os participantes seriam selecionados, enfim, apresentá-la e também esclarecer todas as dúvidas das duas profissionais responsáveis pela escola.

Nesta reunião também foi esclarecido que a indicação dos participantes (familiares de alunos com dificuldades de aprendizagem) seria fornecida pelas professoras, segundo seus critérios de percepção de quais eram seus alunos com tais dificuldades, e que as reuniões seriam realizadas na própria escola, em horário conveniente para a administração.

A coordenadora determinou que as reuniões fossem sempre às quartas-feiras, dia em que ocorria o HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) com as professoras e que assim ela poderia abrir e fechar a escola após a reunião. Determinou também que eu poderia me reunir com as professoras no HTPC seguinte a esta nossa reunião (o que ocorreu 2 dias

depois), para que eu pudesse conversar com as professoras e elaborar a lista de pais e/ ou familiares a serem convidados a participar da pesquisa.

Durante minha reunião com as professoras no HTPC, apresentei a pesquisa, quais eram os objetivos, e lhes propus a seleção dos participantes.

Mediante a complexidade das discussões acerca das dificuldades de aprendizagem (a ser melhor discutida no Capítulo II), procurei ser o mais simples possível em minhas colocações e combinei com as professoras que elas deveriam indicar para participar do grupo proposto apenas os familiares de crianças que tivessem dificuldades em aprender a ler e a escrever dado o foco do estudo, não podendo indicar familiares de crianças com deficiências ou crianças com problemas de comportamento.

As professoras prontamente redigiram em conjunto uma lista com 30 nomes de crianças e suas respectivas séries (do 1º ao 5º ano).

Para a primeira reunião com os familiares dessas crianças, que aconteceu uma semana após a reunião com as professoras, a diretora e a coordenadora enviaram um bilhete simples convidando-os para uma reunião, colando-os nas agendas das crianças conforme o hábito da escola.

Nesta primeira reunião, que não foi gravada em audiovisual, fui apresentada pela diretora da escola que abriu espaço para que eu pudesse fazer minha apresentação e colocar para os participantes quais eram os propósitos de estarmos ali e qual o convite de atividade para o grupo.

Apresentei a pesquisa dizendo que se tratava de um trabalho sobre a importância de se ler e contar histórias para os filhos a fim de se promover o gosto pela leitura e, dessa forma, o aprendizado da leitura e da escrita.

Também expus que as reuniões seriam filmadas para que eu pudesse assisti-las depois, e, conforme as exigências da Resolução CNS 196/96 (BRASIL, 1996) que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), deixando bastante claro que eles eram livres para decidir não participar, participar, ou desistir a qualquer momento.

Esclareci pequenas dúvidas quanto aos horários da reunião e sobre quem seria filmado, fizemos os combinados para a próxima reunião (que seria na semana seguinte) e colhi as assinaturas nos TCLE.

Esta reunião contou com a participação de 25 pessoas. Apenas 3 não assinaram o TCLE.

1.3 Os participantes da pesquisa

As reuniões contaram com uma média de 11 participantes.

Apesar da lista das professoras apresentar crianças com dificuldades de aprendizagem que freqüentavam a escola em ambos períodos, os participantes da pesquisa foram pais e familiares de crianças matriculadas no período da manhã.

Na tabela abaixo, os nomes dos participantes foram trocados a fim de resguardar sua identidade, conforme exigência da Resolução CNS n.196/96 (BRASIL, 1996).

Participante	Nome Fictício	Idade aproximada	Nível de Escolaridade	Profissão	Parentesco com a criança
P1	JO	35 – 40	analfabeto	peão	pai
P2	MA	35 – 40	Fund. Completo	do lar	mãe
P3	DA	20 – 25	Fund. Incomp.	doméstica	mãe
P4	IR	30 – 35	Fund. Incomp.	lavradora	mãe
P5	CR	25 – 30	superior	professora	mãe
P6	CL	35 – 40	Fund. Incomp.	diarista	mãe
P7	NA	55 – 60	Fund. Incomp.	aposentada	avó
P8	RE	35 – 40	Fund. Incomp.	lavradora	mãe
P9	EV	55 – 60	Fund. Incomp.	aposentada	avó
P10	HE	35 – 40	Fund. Incomp.	lavradora	mãe
P11	KE	30 - 35	Fund. Completo	do lar	mãe

Tabela 1. Participantes da pesquisa

Os participantes JO e MA formavam um casal, pais de um menino.

A participante CL estava cursando supletivo de ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e, para poder participar das reuniões, obteve autorização da direção de sua escola.

Conforme podemos observar na terceira coluna, a média de idade dos participantes foi de 35 anos, sendo apenas 1 participante do sexo masculino.

Em relação à escolaridade, podemos observar na quarta coluna que a grande maioria possuía o ensino fundamental incompleto, com exceção dos participantes JO, que se declarou analfabeto, MA e KE que afirmaram possuir o ensino fundamental completo, e CR que possui nível superior.

Sobre seus exercícios profissionais, podemos constatar na quinta coluna que 2 participantes se declararam aposentadas, 1 participante se declarou diarista e 1 doméstica, 3 lavradoras, 1 professora, 2 se declararam como donas de casa, e o participante do sexo masculino que se declarou como peão.

O grupo foi constituído em sua maioria por mães, contando com a participação de 2 avós e apenas 1 pai, conforme descrito na sexta coluna.

1.4 O contexto dos participantes da pesquisa

Para uma melhor visualização do campo de pesquisa e dos participantes, faz-se necessária uma breve discussão acerca do município onde ocorreu a pesquisa, assim como da referida escola e de sua clientela.

1.4.1 O município

A pesquisa foi desenvolvida num pequeno município do interior do estado de São Paulo, cuja história política recente conta com expressivos movimentos populares contra a corrupção no governo municipal.

No final da década de 90, foi fundada uma ONG (organização não governamental) neste município com a finalidade de promover projetos sociais e culturais em conjunto com outros órgãos, tanto públicos quanto privados.

No entanto, no início dos anos 2000, devido às denúncias contra o prefeito, assessores e vereadores, os acusando de corrupção e desvios de verba pública, a ONG voltou-se para novos objetivos, atuando fortemente para que os processos de apuração das denúncias e as investigações não terminassem em processos arquivados por prescrição ou por falta de provas adequadas.

Muitos movimentos populares foram organizados, como os popularmente chamados “panelaços”, com a população indo às ruas pedindo a saída do prefeito e dos demais acusados, além do ressarcimento das verbas públicas.

O caso ganhou notoriedade pública, sendo noticiado por importantes emissoras de rádio e TV de todo o país.

Mas devido à já conhecida morosidade do poder judiciário e com alguns processos correndo em segredo de justiça, a população do município começou a se dividir, com muitos munícipes acreditando que mesmo com tamanha notoriedade e ampla divulgação, o objetivo de cassar o prefeito e os demais envolvidos não seria alcançado.

Então, para manter a população informada e unida, os membros da referida ONG passaram a comprar grandes quantidades de importantes jornais e revistas em circulação, em cujas páginas havia notícias sobre a movimentação popular e o processo de cassação do prefeito, e passaram a distribuí-los gratuitamente.

A ONG também criou seu próprio jornal para divulgar seus objetivos e manter a população informada. Este jornal ainda está em circulação e sua distribuição é gratuita, tanto na forma impressa quanto pela internet.

Durante todo o período em que ocorreram estes eventos, cartas anônimas reproduzidas em fotocópias circularam de mão em mão pelos munícipes, contendo denúncias por escrito ou através de charges.

O processo terminou com a cassação do referido prefeito, de um vereador e a demissão de alguns funcionários da prefeitura. E a população adquiriu um hábito de leitura e de busca de informações bastante ativo que marca de maneira singular os modos de relação desta população com a leitura.

1.4.2 A escola

O prédio da escola foi construído há mais de 60 anos tendo abrigado diferentes segmentos públicos como presídio, prefeitura e fórum.

Na década de 60, transformou-se em escola para atender a formação de jovens e adultos nos cursos de técnico em contabilidade e curso normal (magistério).

Já na década de 80, continuou a atender jovens e adultos, porém apenas no período noturno; nos períodos da manhã e da tarde passou a atender a clientela da Educação Infantil.

A autorização para atender ao ensino fundamental (1º ao 5º ano) foi publicada em 15 de fevereiro de 1996, e desde então, tem recebido apenas crianças desta etapa de ensino, principalmente após a extinção dos cursos técnicos.

A escola localiza-se no centro da cidade do referido município, contando com 8 salas de aula funcionando nos períodos matutino e vespertino (total de 16 turmas), sala de professores, biblioteca, banheiros adaptados para professores e alunos, sala de vídeo, cozinha, secretaria, sala da direção/ coordenação e almoxarifado.

Toda a escola se dispõe num formato retangular, com suas salas voltadas para um pequeno pátio que fica ao centro. Este pátio é coberto apenas com uma tela para evitar a entrada de pássaros e, quando chove, as crianças ficam dentro das salas de aula.

Devido à sua localização, esta escola recebe alunos de diversas partes do município, inclusive das áreas rurais.

Os alunos das áreas rurais, conforme a organização desenvolvida pelo município para atender a sua demanda, são atendidos no período da manhã, enquanto que as crianças

residentes na área urbana são matriculadas preferencialmente no período da tarde. No período da manhã também são matriculadas crianças oriundas dos bairros periféricos que, por algum motivo devidamente justificado³, precisam estudar nesta escola.

As crianças da área rural são geralmente oriundas de famílias de lavradores migrantes do norte e do nordeste do país para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar da região. Já as crianças do período da tarde são filhas das famílias de classe média e classe média-baixa que moram na cidade.

Este fato dá à escola uma característica bastante peculiar, com realidades bastante distintas - duas escolas dentro de um mesmo prédio, em virtude da grande diversidade de valores, interesses, tradições e desejos expressos nas relações que as crianças constroem com as práticas de leitura e escrita.

1. 5 As reuniões do grupo focal

Os familiares foram convidados a participar das reuniões sob o pretexto de adquirirem experiências em narrar histórias orais ou lidas para seus filhos, a fim de promover seu interesse pelo aprendizado da leitura e da escrita.

Nestas reuniões, de periodicidade semanal e com aproximadamente 1 hora e meia de duração, eu apresentava para os participantes a importância da convivência da criança com a leitura e a escrita, lia histórias ou as narrava oralmente, e os instigava a falar sobre suas práticas de letramento, favorecendo a exposição de suas opiniões sobre os usos e práticas sociais da leitura e escrita, além de suas percepções sobre o aprendizado de seus filhos.

As reuniões eram organizadas de uma maneira bastante simples, de modo que todos pudessem se sentir à vontade.

O planejamento prévio de cada reunião consistia na acolhida dos participantes, uma narrativa lida ou oral de uma história infantil, e abertura para discussões sobre a importância das crianças aprenderem a ler e escrever.

Para cada reunião eram levados diversos livros infantis para que, ao final das reuniões, os participantes pudessem escolher alguns e levar para casa e lê-los para seus filhos. E era

³ Neste município existe a denominada “lei de setorização”, que determina quais escolas devem atender aos alunos dos diferentes bairros. Para matricular um aluno numa escola não destinada àquele bairro, os familiares precisam justificar a direção da escola qual a sua necessidade. Esta foi uma forma encontrada pela Secretaria Municipal de Educação para distribuir vagas e atender toda a demanda.

também desta seleção, que ficava exposta na lousa da sala de aula onde ocorriam as reuniões, que era escolhido pelos participantes o livro a ser lido no encontro.

O início era dado sempre que todos estivessem presentes e de acordo.

Inicialmente começávamos com uma breve discussão sobre os acontecimentos da reunião anterior e sobre o que tinha transcorrido durante a semana do intervalo entre as reuniões.

Depois partíamos para uma leitura e/ ou uma narrativa oral de uma estória escolhida e, em seguida, para as discussões sobre a importância de se aprender a ler e escrever, instigando-os a comentar sobre suas maneiras de usar e praticar a leitura e a escrita em seu cotidiano com seus filhos.

1.6 O registro e a análise dos dados

Para o registro dos dados, conforme mencionado anteriormente, as reuniões foram registradas em audiovisual em uma câmera Sony, modelo DSC – HX 1, com um chip com capacidade de memória para até 2 horas de gravação.

Inicialmente, o foco das análises das transcrições das reuniões deteve-se às práticas de letramento vivenciadas pelos participantes em seu cotidiano. No entanto, à medida que as transcrições iam sendo analisadas, um panorama sobre as experiências vividas pelos participantes em sua infância, suas vivências escolares, e os valores transmitidos por seus familiares foram se desenhando conjuntamente com seus relatos sobre suas práticas de letramento atuais e as experiências que estavam oferecendo aos seus filhos.

Dessa forma, os recortes dos dados foram organizados em 3 categorias, que serão descritos nos capítulos posteriores: os eventos de letramento vivenciados pelos participantes; as práticas de letramento; e os eventos de letramento oferecidos pelos participantes aos seus filhos.

CAPÍTULO II

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

2.1 Aspectos Históricos

O estudo dos aspectos históricos do desenvolvimento das pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem volta-se para pesquisas realizadas nos Estados Unidos e no Canadá, pois apesar da grande expansão desses estudos em diversos outros países, foram nestes que as primeiras pesquisas tiveram origem, assim como foi onde nasceram as primeiras organizações de pais e profissionais em busca de atendimento a essa parcela da população (GARCÍA, 1998; SISTO et al, 2010).

De acordo com García (1998), Silva (2008) e Sisto et al (2010), o início das pesquisas acerca das dificuldades de aprendizagem (DA) poderia se situar por volta do ano de 1800, quando Franz Joseph Gall observou que determinadas pessoas adultas que haviam sofrido lesão cerebral perdiam a habilidade de expressar suas ideias e sentimentos através da fala, mas mantinham a inteligência e as habilidades intelectuais intactas.

A partir desses estudos iniciais, a influência médica no campo das pesquisas passou a influenciar o delineamento e a construção de uma conceituação para as DA.

O percurso histórico do campo de estudos sobre as DA pode ser compreendido em 3 etapas: etapa de fundação, etapa dos primeiros anos, e etapa atual (GARCÍA, 1998).

No primeiro período, onde surgiram as primeiras pesquisas acerca das possíveis causas das DA, é denominado como *etapa de fundação* do campo, englobando os anos de 1800 até 1963.

Esta etapa é profundamente marcada pelas posições teóricas em torno das conseqüências das lesões cerebrais, enfatizando-se os aspectos da intervenção como aplicações terapêuticas para sanar o problema.

Em 1963, durante uma conferência da *Fund for Perceptually Handicapped Children*, atualmente *Learning Disabilities Association of America* (EUA), surge o termo Dificuldades de Aprendizagem nas palavras de Samuel Kirk, educador designado pelo U.S. Office of Education (USOE) para definir crianças com inteligência normal, porém com grandes dificuldades no aprendizado escolar (GARCÍA, 1998; GARGIULO, 2006; SILVA, 2008; SISTO et al, 2010).

A partir desta conferência, deu-se o início da denominada *etapa dos primeiros anos*, que abarca os anos de 1963 até 1990. Esta etapa é marcada pelo ingresso de outros profissionais no campo de pesquisa que até então era dominado apenas por médicos, e pela busca constante de uma definição.

Nesta conferência de 1963, a fim de delinear uma definição para as DA, Kirk apresentou “um modelo teórico do funcionamento psicolinguístico lançando mão de processos receptivos, associativos e expressivos, relacionados aos aspectos visomotor e auditivo-motor, considerando os níveis automático e representativo” (SISTO et al, 2010, p. 27)

Segundo García (1998), nesta primeira definição, as DA foram consideradas como resultado de

retardamento, transtorno ou desenvolvimento lento de um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética ou outras áreas escolares, (...) causado por uma possível disfunção cerebral e/ ou alteração emocional ou condutual. Não é o resultado de retardamento mental, privação sensorial ou fatores culturais e instrucionais. (KIRK apud GARCÍA, 1998, p. 08).

A partir desta definição, as DA passaram a ser compreendidas como atrasos no desenvolvimento maturativo e não como lesões cerebrais, sendo desconsideradas as dificuldades próprias dos sujeitos acometidos por deficiências e também as possíveis influências dos fatores culturais e instrucionais.

Embora o campo de pesquisas nesse período já contasse com a colaboração de outros profissionais, a definição de Kirk ainda refletiu a perspectiva da etapa anterior, que compreendia as DAs como um problema intrínseco ao sujeito, e ignorando o papel dos estímulos ambientais no desenvolvimento dos processos cognitivos que orientam a ação do indivíduo frente às situações.

A partir da definição de Kirk, diversas outras pesquisas deram origem a muitas outras definições que refletiram (e ainda refletem) qual era o posicionamento do campo de pesquisa na época em que foram publicadas.

Segundo Garcia (1998), após a primeira definição de Kirk em 1963, Bateman apresentou sua definição em 1965, introduzindo os conceitos de discrepância aptidão-rendimento e não especificando as causas e os tipos de DA. Havia também grande ênfase no papel da criança no processo.

Bateman, ao introduzir este conceito, deixa subjacente que fora da escola a criança não possui nenhum tipo de dificuldade para lidar com as situações e com os desafios aos quais se propõe, vindo a manifestá-las apenas dentro do sistema escolar e apresentando a tal discrepância entre o que se espera dela e o que ela consegue realizar dentro da escola. A ênfase que o pesquisador colocou sobre o papel da criança também parece refletir a postura médica da etapa anterior e isentar a escola pelo não aprendizado do aluno.

Por volta de 1969, a *U. S. Office of Education* (USOE) constituiu um instituto de estudos avançados na *Northwestern University*, com a finalidade de desenvolver uma definição que fosse útil para a educação especial. Nesta definição, o conceito de discrepância entre aptidão e rendimento foi reintroduzido, mas não foram sugeridas causas para as DA. Também foram excluídos os problemas de conceitualização e incluídos os transtornos da orientação espacial.

Esta definição, assim como a de Bateman, também infere que as DAs se manifestam apenas na escola, pois as crianças não conseguiam reproduzir dentro dela o sucesso que alcançavam em suas atividades cotidianas. Além disso, a inclusão dos transtornos da orientação espacial pode levar-nos a inferir que esta definição também considerou a dificuldade em lidar com a organização da escrita, o que advém com a experiência/vivência e com os estímulos presentes no ambiente da criança.

De qualquer forma, esta definição da USOE de 1979, ao não sugerir possíveis causas para o transtorno, abriu precedentes para que qualquer comportamento fora do padrão esperado pela escola pudesse ser considerado DAs, indicando pouca consideração em relação aos conhecimentos sociais e os valores presentes no ambiente da criança.

Em 1975, com o objetivo de limitar o número de déficits e alterações consideradas dentro do quadro das DA, o *National Project on the Classification of Exceptional Children* propôs que fossem considerados apenas os déficits nos processos perceptivos que causassem problemas acadêmicos. Esta definição, segundo Garcia (1998), teve escasso uso e aceitação.

Em 1976, a USOE publicou no *Federal Register* uma definição na qual as DA poderiam ser consideradas a partir da discrepância severa entre o aproveitamento escolar e a habilidade intelectual da criança. Esta discrepância poderia ser definida a partir de um aproveitamento de 50% ou menos do nível esperado. Esta ideia de discrepância severa implicaria o uso de fórmulas para sua determinação, o que foi amplamente discutido e criticado por diversos especialistas (GARCIA, 1998).

Tanto a definição do *National Project on the Classification of Exceptional Children* de 1975 quanto a polêmica definição da USOE de 1976 configuram que, mesmo com as extensas pesquisas realizadas na área naquela época, ainda persistia uma perspectiva de que o problema era intrínseco ao aluno e que havia um comportamento padrão esperado pela escola que deveria ser apresentado por todas as crianças.

Nos Estados Unidos, atualmente, ainda co-existem 4 definições consideradas habilitadas profissionalmente: a da *U.S. Office of Education* (USOE) de 1977, a da *Learning Disabilities Association of America* (LDA) de 1986, a do *Interagency Committee on Learning*

Disabilities (ICLD) de 1987; e a do *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) de 1988 (HAMMILL apud GARCÍA, 1998⁴)

As DA, segundo a definição da *U.S. Office of Education (USOE)* de 1977, são transtornos em um ou mais processos psicológicos básicos que implicam na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita, manifestando-se numa habilidade imperfeita para escutar, falar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos, não incluindo condições como handicaps perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia do desenvolvimento. Também não inclui dificuldades de aprendizagem que sejam resultados primários de deficiências visuais, auditivas ou motoras, deficiência intelectual, alterações emocionais, ou ainda desvantagens ambientais, culturais ou econômicas (GARCÍA, 1998).

De acordo com García (1998), esta definição, por advir de um órgão do governo americano, foi incorporada à Lei Pública 94-142 que institui as diretrizes para a educação especial nos Estados Unidos em 1975, ou seja, dois anos antes de ser publicada no registro federal americano. Dessa forma, foi adotada pela maioria dos estados americanos, tornando-se o critério legal para a provisão de serviços educacionais para os indivíduos com DA.

Apesar de sua importância para o sistema educacional americano, esta definição, ao afirmar que as DAs não podem ser causadas por desvantagens ambientais, centra ainda mais o problema no aluno ao desconsiderar as diferenças culturais que existem entre as comunidades e os valores que estas atribuem à linguagem escrita.

Essas diferenças culturais também se traduzem nas maneiras de falar, em vocabulários específicos utilizados por determinadas comunidades que, em dissonância em relação ao vocabulário utilizado pela escola, pode fazer com que os alunos não compreendam informações e instruções dadas oralmente ou utilizem palavras específicas de seu vocabulário em suas relações com a escola, dando origem às situações nas quais parece que os alunos não compreendem as instruções dadas pelos professores, tanto através da oralidade quanto da escrita. Não se considera a possibilidade de professor e aluno (escola e aluno) serem oriundos de experiências lingüísticas diversas, que implicariam em práticas educativas truncadas devido a estas especificidades.

Por volta de 1981, o *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), órgão composto por representantes das mais importantes organizações nacionais dos Estados Unidos, apresentou sua definição para as DA que, mesmo reformulada em 1988, foi e ainda é considerada por diversos pesquisadores como a mais completa e que melhor caracteriza o

⁴ HAMMILL, D. D. On defining learning disabilities: an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84, 1990.

campo. Esta definição aborda as DA da seguinte maneira: tratam-se de um grupo heterogêneo de transtornos que se caracterizam por dificuldades significativas para a aquisição e uso da escuta, da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio ou das habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos aos indivíduos, supondo-se a possível presença de uma disfunção do sistema nervoso central, podendo ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem ocorrer em conjunto com os transtornos e problemas de conduta de auto-regulação, percepção social e interação social, mas isso não constitui por si próprias uma dificuldade de aprendizagem. Podem também ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (presença de deficiências, por exemplo) ou com influências extrínsecas (diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente, etc.), porém não podem ser consideradas como resultado dessas condições ou influências (GARCIA, 1998; SILVA, 2008).

Segundo Silva (2008) e Sisto et al (2010) , esta definição do NJCLD é a que reúne o maior consenso internacional de acordo com diversos especialistas, pois reconhece que os problemas de auto-regulação da percepção ou interação social podem aparecer, mas não constituem por si só um problema de aprendizagem. Além disso, faz uma distinção entre as DA e outros problemas como as deficiências sensoriais, deficiência mental, transtorno emocional, condições culturais ou ensino insuficiente ou inadequado. Esta definição admite a possibilidade de ocorrência de DA associada a essas condições, mas não considera que estas sejam de fato as condições que as produzem.

No entanto, da mesma maneira que as definições anteriores, esta também continua a seguir a tradição médica ao considerar as dificuldades que a criança encontra na escola como algo intrínseco a ela. Mesmo ao considerar problemas de auto-regulação, percepção e interação social e as possíveis influências extrínsecas como parte do problema, continua a enfatizar a cultura apreendida pela escola como fundamental para o sucesso e a desconsiderar o quanto as diferentes culturas familiares podem influenciar o aprendizado da linguagem escrita.

A definição da *Learning Disabilities Association of America* (LDA), de acordo com Hammil (apud GARCIA, 1998⁵), tinha por objetivo oferecer uma proposta diferente da definição do NJCLD, no entanto, se diferencia desta apenas por não especificar os tipos de DA, abordando problemas verbais e não verbais, e omitir possíveis exclusões que permitiriam reconhecer se há ou não a possibilidade da presença de superposição de problemas.

⁵ HAMMIL, D. D. On defining learning disabilities: an emerging consensus. **Journal of Learning Disabilities**, 23, 74-84, 1990.

A definição proposta pelo *Intergency Committee on Learning Disabilities* (ICLD) em 1987, acrescentou às DA a possível presença de déficits nas habilidades sociais, o que foi bastante rechaçada. De acordo com Garcia (1998), em 1989, Gresham e Elliot colocaram em dúvida esta inclusão e aconselharam o Departamento de Educação (USOE) que para acatar tal inclusão seria necessário mudar a legislação vigente (PL 94-142), o que provocaria maior confusão na seleção das crianças com DA e elevaria o número de crianças classificadas. Dessa forma, não teve aplicabilidade oficial.

Além disso, ao considerar a possível presença de déficits nas habilidades sociais, a definição abriu precedentes para a exclusão de crianças dos meios sociais mais pobres, daquelas em situação de risco e de demais crianças que por algum motivo apresentavam comportamentos diferentes dos esperados pela escola.

A partir dos anos de 1990 tem início a denominada *etapa atual*, a qual é caracterizada por Hammil (apud GARCIA, 1998⁶) da seguinte maneira:

- Tentativa de incluir todo tipo de dificuldade no campo, mesmo que seja traçando um contínuo de gravidade e de diferença entre as pessoas e reconhecendo que as DA podem ocorrer ao longo do ciclo vital;
- Disputas entre defensores da instrução direta e do ensino holístico em relação aos métodos mais adequados de ensino;
- A persistência dos problemas referentes à definição de dificuldades de aprendizagem;
- Considerável melhora na metodologia de pesquisa e no aumento da validade externa das pesquisas sobre DA;
- O retorno dos enfoques cognitivos no processamento da informação, sendo trabalhados a partir de situações naturais e com materiais de instrução direta.

Jardim (2005), ao abordar os enfoques atuais sobre a pesquisa sobre DA, afirma que podemos resumi-los em sete modelos:

- 2.1.1 Modelo interacional de Adelman: neste modelo, o sucesso ou o fracasso escolar depende da integração entre as áreas fortes e fracas, além das limitações e das especificidades da turma, incluindo as questões individuais dos professores e os métodos de instrução. Dessa forma, o insucesso escolar não pode recair totalmente sobre a possível presença de uma

⁶ HAMMIL, D. D. On defining learning disabilities: an emerging consensus. **Journal of Learning Disabilities**, 23, 74-84, 1990.

desordem da criança e torna-se função do currículo ajustar-se às necessidades de cada criança, considerando seus aspectos perceptivos, cognitivos, psicomotores e expressivos, assim como seus interesses, necessidades, motivações e sua individualidade.

2.1.2 Teoria integrada da informação de Senf: fundamentando-se na psicologia cognitiva e nos modelos de processamento da informação, procura observar como a criança seleciona, organiza e integra a informação. Considera que a integração da informação necessita da organização e dos envoltórios internos do cérebro “para que haja uma interação com a informação recebida” (JARDIM, 2005, p. 54). Considera também o papel da motivação dentro do processo de atenção seletiva, dos canais sensoriais e o conteúdo da atividade em jogo. Para Senf, “a experiência humana é uma integração multissensorial e essa totalidade traduz a aprendizagem normal” (JARDIM, 2005, p. 56). Nesse panorama, as DA são consideradas como resultado de:

- perturbação na recepção da informação adequada;
 - fracasso em produzir informação ordenada;
 - falha na evocação de atividades neurológicas no sistema das imagens;
 - falta de conteúdo da tarefa que desordena a informação em causa;
 - inadequada atividade de orientação receptiva;
 - desordens do processo de informação;
 - reflexo na atenção, prejudicando-a e desorientando-a.
- (JARDIM, 2005, p. 55)

2.1.3 Teoria do desenvolvimento das capacidades perceptivas e cognitivas de Satz e Van Nostrand: esta teoria desenvolvimentista parte da perspectiva do nível de prontidão necessário para a aprendizagem da leitura. Para estes pesquisadores, a fase inicial do aprendizado da leitura requer total integridade das capacidades perceptivas para, numa fase seguinte, se automatizarem e, numa próxima, resultarem na construção de habilidades lingüísticas e conceituais. Nesta perspectiva, as DA são consideradas um problema de maturação cerebral hemisférica e a heterogeneidade de seus aspectos devem-se ao biorritmo de cada criança que se une às dificuldades específicas de aquisição, tornando um caso bastante diferente de outro.

- 2.1.4 Teoria do atraso do desenvolvimento da atenção seletiva de Ross: baseada nos trabalhos de Senf, nesta teoria as funções de memorização e reorganização da informação dependem diretamente do desenvolvimento e da maturação da atenção seletiva controlada e intencional. Segundo Ross, para que a aprendizagem ocorra é necessário que haja exagero nos pormenores em que a criança manifesta dificuldade para que esta consiga controlar sua atenção seletiva. Jardim (2005) critica esta teoria devido à pressuposição do autor de que toda a aprendizagem dependa exclusivamente da atenção seletiva, desconsiderando o papel dos recursos e materiais didáticos no processo.
- 2.1.5 Hipótese do déficit verbal de Vellutino: nesta teoria, a carência de informações disponíveis pode acarretar dificuldade de memorização e renomeação de palavras, repercutindo numa reduzida e limitada capacidade de utilização e produção, gerando um déficit lingüístico e lentidão para identificar e utilizar palavras. Dessa forma, mesmo a compreensão de um texto lido é feita com dificuldade. Em suas investigações, Vellutino conclui que a reeducação das DA precisa também atender às aquisições lingüísticas, não podendo se prender apenas às perspectivas perceptivo-visuais, identificação e discriminação.
- 2.1.6 Hipótese do educando inativo de Torgesen: para este pesquisador, a criança e/ ou adolescente com DA tem consciência de suas limitações e dificuldades em empregar as estratégias adequadas para participar ativamente de sua aprendizagem, por isso é pouco participativa ou motivada para aprender. Apesar de estar ligado a uma linha cognitivista, Torgesen associa as DA às dificuldades de realização. Por isso defende que a falha está nas estratégias de ensino, que devem ser ajustadas às necessidades de cada educando.
- 2.1.7 O modelo hierarquizado de Wiener e Cromer: neste modelo, a aprendizagem é entendida como um processo de análise de tarefas e de conteúdos que partem de segmentos mais simples para outros mais complexos, de acordo com as necessidades educacionais individuais. Para

estes pesquisadores, há dois níveis de envolvimento nos processos de aprendizagem da leitura: as subaquisições de leitura e os processos psicológicos próprios da leitura. Para eles, a inobservância dessas condições limita os métodos de reeducação das DA.

O campo histórico, como podemos perceber, é marcado pelas disputas entre as concepções advindas da área médica (precursora e pioneira nas pesquisas), nas quais as DA são compreendidas como questões intrínsecas ao desenvolvimento biológico dos indivíduos; e as concepções propostas pelos demais profissionais que ingressaram neste campo de pesquisa, que ora as vêem como rupturas ou falhas de um processo de ensino que não está adequado para atuar de acordo com a subjetividade e necessidades de seus alunos, ora tornam a considerá-las como um problema intrínseco aos sujeitos por não se adaptarem ao sistema escolar.

As concepções sobre as DA que foram desenvolvidas ao longo do tempo sugerem que é dentro da escola que os sujeitos manifestam suas dificuldades ao não atender às expectativas que são construídas em torno deles. Isso significa que os mesmos sujeitos que apresentam excelência e funcionalidade em suas relações com a sociedade na qual estão inseridos podem ser os mesmos que apresentam as denominadas “discrepâncias” entre o rendimento apresentado e o rendimento esperado pela escola.

Tais concepções apontam para uma padronização do comportamento cultural dos alunos a qual é apregoada pela escola. Esta padronização do comportamento cultural pode ser inferida a partir das perspectivas pelas quais os estudos sobre as DA foram sendo desenvolvidos, partindo sempre da produção acadêmica dirigida pela escola ou então a partir das concepções da própria escola sobre o comportamento cultural ideal para o sucesso escolar.

As concepções que a escola constrói sobre o sucesso escolar e o seu significado social se baseiam em suas próprias concepções sobre o *porquê*, *quando*, *onde*, o *quê* e o *como* ler e escrever, desconsiderando que na vida social e funcional dos sujeitos, as habilidades exigidas perpassam o aprendizado técnico do código e impõem usos diferenciados e complexos da escrita, às vezes muito diferentes dos modelos defendidos pela escola. Também desconsidera que a sociedade é composta por diferentes ambientes e que é dentro desses ambientes que se constituíram historicamente e ainda se constituem o *porquê*, o *quê*, o *quando*, o *para quê*, o *onde* e o *como* ler e escrever.

Portanto, as concepções históricas construídas sobre as DA mostram-se unilaterais e segregadoras ao desconsiderarem que existem diferenças culturais entre os indivíduos e entre os diferentes ambientes sociais, e que é apenas dentro desses espaços sócio-históricos que a leitura e a escrita encontram a sua razão de existir.

2.2 A busca por uma definição para as Dificuldades de Aprendizagem

Conforme nos foi possível constatar a partir dos aspectos históricos das pesquisas sobre as DA, a busca pela definição sempre esteve voltada para a compreensão e entendimento da etiologia dos problemas e/ ou distúrbios sob a perspectiva de problemas de origem neurobiológica.

O ingresso de diferentes profissionais no campo de pesquisa ampliou o desenvolvimento de diferentes definições, pois cada nova proposta apresentada durante o percurso histórico das pesquisas foi desenvolvida sob a influência da formação inicial de seus proponentes (JARDIM, 2005).

Segundo Boruchovitch (2010), os pesquisadores ainda não estão certos sobre as possíveis causas ou os possíveis agentes causadores das DA. Entre as diversas linhas de pesquisa, há aqueles que defendem que estas são causadas por problemas cerebrais ou neurológicos; outros as atribuem a problemas e distúrbios de natureza bioquímica, e há ainda aqueles que defendem que seu surgimento se deve à deficiente qualidade da instrução e a fraca interação entre o currículo e as características emocionais e motivacionais dos alunos.

As linhas de pesquisa norte-americanas, compostas por fortes correntes baseadas na histórica influência médica no campo, abordam as DA através de perspectivas neurobiológicas, nas quais a integridade dos processamentos cerebrais é sempre o ponto de partida para avaliações e intervenções. Além disso, também não fazem distinções entre os diferentes tipos de DA, apesar da preocupação em deixar bastante evidente que “as incapacidades de aprendizagem não devem ser confundidas com os distúrbios de aprendizagem” (JOHNSON e MYKLEBUST, 1983, p. 6).

Já a literatura brasileira tem se desenvolvido sob três perspectivas: a diferenciação entre distúrbios e dificuldades de aprendizagem, os problemas com a qualidade do ensino

escolar, as dificuldades de ensinar e as *dificuldades de ensinagem*⁷ dos professores (POLITY, 2002).

As diferentes abordagens de pesquisa, muitas vezes, desenvolvem concepções bastante controversas sobre as DA, pois mesmo aquelas que conferem ao problema um caráter neurobiológico acabam por afirmar a importância, o papel e a influência do ambiente no desenvolvimento dos sujeitos.

Em relação às abordagens brasileiras, apesar de apresentarem relativa inovação sob alguns aspectos, focalizam apenas o aluno e suas relações com a escola, desconsiderando o papel do letramento e das vivências e práticas de escrita desses alunos e de seus familiares em seu processo de aprendizado da linguagem escrita.

2.2.1 As dificuldades de aprendizagem e as abordagens de pesquisa norte-americanas

As abordagens americanas de pesquisa sobre as DA, conforme já mencionado anteriormente, partem de perspectivas neurobiológicas na tentativa de desenvolver uma compreensão e uma definição que delimite o problema de forma objetiva e funcional.

Sob estas perspectivas, para Smith e Strick (2001), a heterogeneidade de comportamentos apresentados pelos indivíduos com DA levaram as pesquisas em busca da definição a serem divididas em 4 categorias:

2.2.1.1. Lesão cerebral: As primeiras pesquisas partiram da perspectiva de que os indivíduos com DA haviam sofrido algum tipo de dano cerebral; mas hoje já nos é conhecido que nem toda criança com DA tem lesão cerebral e que, mesmo que a criança tenha alguma lesão, não significa que ela seja a fonte de suas dificuldades. Além disso, lesões cerebrais incorrem em outros tipos de acometimentos, como paralisia cerebral, transtornos convulsivos, etc. que, devidamente estimulados, podem ser superados pelos sujeitos (JOHNSON e MYKLEBUST, 1983; SMITH e STRICK, 2001).

2.2.1.2. Alterações no desenvolvimento cerebral: como o desenvolvimento do cérebro inicia-se na concepção e continua durante toda a vida do indivíduo, qualquer perturbação em seu delicado equilíbrio poderá afetar seu desenvolvimento normal.

⁷ Grifo nosso.

Os atuais recursos tecnológicos utilizados nos estudos sobre a atividade cerebral identificaram três tipos de padrões que foram associados aos sujeitos com dificuldades acadêmicas: a) hipoatividade no hemisfério esquerdo e hiperatividade no hemisfério direito (problemas no processamento da linguagem); b) hipoatividade do hemisfério direito e hiperatividade no hemisfério esquerdo (problemas com orientação espacial e temporal, consciência corporal, percepção e memória visual); c) hipoatividade dos lobos frontais (problemas de comportamento motor, planejamento, julgamento, atenção, organização, avaliação de informações e moderação das emoções).

No entanto, segundo Smith e Strick (2001), nem todos os problemas são causados por anatomia irregular. Para esses pesquisadores americanos, as DA também são apontadas como resultado de atrasos maturacionais de determinadas regiões cerebrais.

Os atrasos maturativos podem ser compreendidos como alterações psicológicas e neurológicas que dificultam as atividades mentais normais (ROMERO, 2004).

De acordo com Romero (2004), a maturação pode ser entendida como

uma condição dinâmica que depende das características neurológicas, neuropsicológicas e psicológicas da pessoa e, em menor medida, mas de forma importante, também depende do ambiente (familiar, escolar) em que ocorre o desenvolvimento (p. 56).

Para este pesquisador, as teorias sobre os atrasos maturativos podem ser divididas em dois grupos interdependentes: atrasos na maturação neurológica e na maturação neuropsicológica, e os atrasos na maturação das funções psicológicas.

As teorias sobre os atrasos na maturação neurológica e neuropsicológica partem da concepção de que, uma vez que a aprendizagem é uma atividade complexa mediada pelo cérebro e pelo sistema nervoso central, alterações em suas estruturas afetariam os processos psicológicos envolvidos nas aprendizagens escolares. Embora em desuso, algumas dessas teorias podem estar ressurgindo reformuladas por alguns pesquisadores, como as que tratam dos atrasos no Sistema Nervoso Central (déficit na atenção seletiva, alterações motoras, problemas de coordenação visuomotora, lateralidade e esquema corporal), ou da constituição do hemisfério cerebral esquerdo (deficiências na linguagem).

Já as teorias sobre os atrasos maturativos das funções psicológicas defendem a possibilidade de que as DA possam ser resultado de atrasos maturativos das funções cognitivas ou de algum de seus componentes, como atrasos no desenvolvimento dos processos:

- perceptivo-motores, espaciais e psicolingüísticos, gerando déficits na percepção e discriminação figura-fundo e da forma, na coordenação visuomotora, nas relações espaciais, na motricidade grossa e fina, na motricidade bucofacial e ocular, na progressão direita e esquerda; e nos processos psicolingüísticos básicos de recepção, organização e expressão que afetam a discriminação e a integração visual e auditiva, a expressão verbal, o uso das estruturas fônicas, incidindo sobre as aprendizagens de leitura e escrita;
- da atenção, afetando o registro sensorial, a memória de trabalho, a memória de longo prazo e a organização do conhecimento;
- da memória funcional e na produção espontânea de estratégias de aprendizagem eficazes, devido à déficits na seleção, organização, elaboração, retenção e transformação da informação adquirida.

As teorias de atrasos maturativos, de acordo com Romero (2004), vêm recebendo duras críticas devido às suas bases teóricas e seus métodos, pois há grandes dificuldades teóricas, metodológicas e instrumentais para relacionar atrasos neuropsicológicos e psicológicos com DA. Além disso, também tem sido questionada a afirmação de que o desenvolvimento dos processos psicológicos complexos depende fundamentalmente da maturação, assim como a importância dada aos processos perceptivo-visuais e motores sem considerar o caráter interativo de todos os demais processos envolvidos na aprendizagem.

Outro fator que tem recebido críticas refere-se ao fato de que as teorias da maturação não consideram a influência dos estímulos ambientais, ignorando as interações existentes entre as habilidades da criança e as variáveis que a cercam.

2.2.1.3. Possíveis desequilíbrios químicos: de acordo com Smith e Strick (2001), os neurotransmissores necessitam de um delicado equilíbrio químico e qualquer mudança nesse equilíbrio pode prejudicar a capacidade cerebral para funcionar adequadamente. As pesquisadoras exemplificam este quadro através da síndrome conhecida como transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH).

Nesta síndrome, os indivíduos acometidos são deficientes em relação a uma categoria de neurotransmissores chamados catecolaminas, que controlam diversos sistemas neurais, inclusive a atenção, o comportamento motor e a motivação. Dessa forma, não podem controlar sua atenção, seu ritmo nas atividades e seus impulsos aos estímulos externos.

O tratamento desta síndrome com medicamentos como metilfenidato (Ritalin) e pemolina (Cylert) tem sido estudado e empregado desde a década de 30 com considerável

sucesso, apesar das controvérsias sobre o uso de drogas para tratamento dos problemas de atenção.

2.2.1.4. Hereditariedade: dados de estudos recentes apontaram que 60% das crianças com quadros de DA tinham pais ou outros familiares com problemas similares. Partindo desses dados, os pesquisadores vêm tentando localizar um gene específico que possa ser determinante para a sua ocorrência.

Para Smith e Strick (2001), embora haja muitas evidências sobre genes específicos, há também muitas maneiras pelas quais as DA podem ser herdadas, como a anatomia cerebral incomum, suscetibilidade a doenças que afetam as funções cerebrais, etc. É importante considerar também que a genética não é a única causa provável, pois muitas vezes os pais assumem as dificuldades do filho relacionando-as com as dificuldades que enfrentaram em determinado momento de suas vidas, redirecionando ou modificando a motivação e o incentivo que lhes oferecem.

Além disso, embora as pesquisas venham produzindo informações cada vez mais sólidas sobre as estruturas e o funcionamento cerebral, os processos cerebrais são apenas uma parte da história, pois o desenvolvimento dos indivíduos é maciçamente influenciado pela família, pela escola e pelas relações que estabelecem em sua comunidade (SMITH e STRICK, 2001). Dessa forma, o ambiente pode determinar a gravidade e o impacto das DA na vida dos indivíduos, pois todo o conjunto de estímulos presentes no ambiente, tanto o doméstico quanto o escolar, são determinantes para o sucesso da criança.

Sobre o desenvolvimento de uma terminologia específica, Johnson e Myklebust (1983) consideravam a concepção de distúrbio psiconeurológico de aprendizagem como a mais adequada, pois indica que se trata de uma desordem no comportamento causada por fatores de origem neurológica.

Para estes pesquisadores, esta terminologia poderia abarcar a homogeneidade necessária para distinguir um grupo de crianças que possui integridade emocional, motora, sensorial e intelectual, mas não conseguem aprender como as demais crianças, apresentando uma deficiência na aprendizagem.

Dessa forma, uma vez determinada a homogeneidade do grupo, as particularidades de cada indivíduo precisa ser esclarecida, como a possível presença de déficits na coordenação motora, pequenos distúrbios emocionais, etc.

O atendimento a essas particularidades é considerado fundamental pelos pesquisadores, pois a criança pode apresentar sobreposições de problemas que ainda não

havia sido percebidos, como pequenas perdas auditivas, algum tipo de acometimento intelectual, ou outras deficiências em níveis bastante sutis.

Smith e Strick (2001), definem as DA como “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações” (p. 14). Para as pesquisadoras, prejuízos neurológicos podem afetar qualquer área do funcionamento cerebral, mas as deficiências na percepção visual, no processamento da linguagem, nas habilidades motoras finas e na atenção seletiva são aquelas que mais afetam o aprendizado escolar, mesmo aquelas que, de tão sutis, podem passar despercebidas.

Ao considerar até mesmo as pequenas sutilezas que podem diferenciar o comportamento da criança em relação aos seus colegas, as abordagens de pesquisa em DA com base na neurobiologia desconsideram que estas tais sutilezas podem ser, na verdade, os diferentes valores e conhecimentos que as crianças trazem das suas experiências com a leitura e a escrita advindas de seu meio.

Desenvolver uma análise mais profunda sobre as abordagens e as perspectivas das pesquisas sobre as DA com base na neurobiologia se faz necessário e não significa recusar a existência de transtornos de aprendizagem de origem neurológica devidamente comprovados, como a dislexia e a discalculia.

Trata-se da necessidade de se buscar um olhar mais acurado sobre os valores e os conhecimentos que estão sendo considerados nas avaliações que indicam a presença de DA e os valores e os conhecimentos que, por fazerem parte do contexto social e familiar destas crianças, constroem e atribuem à linguagem escrita os valores, crenças e ideias que lhes são reais e carregados de sentidos.

2.2.2 As dificuldades de aprendizagem e as abordagens da pesquisa brasileira

A literatura brasileira sobre as pesquisas sobre DA não se apresenta tão ligada às questões neurológicas quanto a literatura americana; porém, considera diversas posições para desenvolver uma efetiva diferenciação entre os distúrbios de aprendizagem (que são considerados de origem neurológica) e as dificuldades de aprendizagem e de ensinagem (consideradas de origem pedagógica e formativa).

Sobre a diferenciação entre os distúrbios de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, Ciasca (2003) afirma que os distúrbios podem ser considerados como uma disfunção do sistema nervoso central que gera uma falha funcional nos processos de aquisição

ou de desenvolvimento da aprendizagem, enquanto que as dificuldades (que a pesquisadora denomina Dificuldade Escolar – DE) se tratam de um problema de ordem e origem pedagógica.

Para a pesquisadora, para aprender é necessário que certas integridades básicas estejam presentes, como as funções psicodinâmicas (assimilação da experiência através de processos psíquicos), as funções do sistema nervoso periférico (responsável pelas recepções sensoriais), e as funções do sistema nervoso central (armazenamento, elaboração e processamento da informação).

A averiguação da integridade dessas funções, assim como a avaliação dos problemas de aprendizagem, requer um diagnóstico bem feito para poder separar o que é físico (distúrbios de aprendizagem) do que é pedagógico (CIASCA, 2003).

Para Jardim (2005), nos distúrbios de aprendizagem, a identificação das disfunções é clinicamente constatada devido à presença das anomalias neurológicas, enquanto que as DA podem ser ausência ou carência de oportunidades adequadas para aprender.

Segundo Jardim (2005),

A criança traz para a escola, em todas as fases, um conjunto de valores sobre o envolvimento, competências e pré-requisitos de aprendizagem; de processamento, elaboração e comunicação de informação; de conhecimento e estratégias de aprendizagem, que requerem um diagnóstico psicoeducacional equacionado em áreas fortes e fracas que possam abrir perspectivas para seu potencial dinâmico de aprendizagem, partindo do seu nível de desenvolvimento potencial. (p. 96)

Conforme esta perspectiva, para definir uma criança com DA é preciso considerar a qualidade das oportunidades oferecidas para a aprendizagem, a possível discrepância entre o potencial de aprendizagem e os resultados alcançados, a possível presença de disfunções no processamento da informação, e os fatores de exclusão como as deficiências e as diferenças culturais (JARDIM, 2005).

A reflexão sobre as características do aluno e do professor mediante um quadro de DA é fundamental (JARDIM, 2005), pois esse exercício pode favorecer a compreensão dos problemas com a qualidade da educação oferecida e das dificuldades que os professores encontram para conduzir as situações de aprendizagem.

Sobre a qualidade da educação oferecida no Brasil, Moysés (2008) destaca pontos que considera fundamentais à discussão devido à sua persistência no pensamento e no discurso educacional: a expansão quantitativa do acesso à escola, e as discussões acerca da evasão escolar.

De acordo com a pesquisadora, ao atribuir aos baixos índices alcançados pela escola brasileira à expansão do acesso, também está sendo atribuído às classes mais populares a responsabilidade pelo fracasso escolar. Além disso, há ainda questões bastante complexas em torno da expansão de vagas nas escolas sem garantir a qualidade necessária. Analisar estas situações torna-se uma tarefa complexa porque, segundo Moysés (2008), a expansão do acesso à escola não deixa de ser um tipo de qualidade, pois se trata de um direito reconhecido e atendido. Ao mesmo tempo, não há como estabelecer padrões para comparação e averiguação da qualidade oferecida com os períodos anteriores às políticas de expansão da escola pública devido ao fato de que apenas as classes mais favorecidas tinham acesso à escola.

Em relação à evasão escolar, a pesquisadora afirma que esta se torna um problema secundário ao analisarmos as questões referentes a reprovação.

Numa pesquisa realizada com 60 escolas no estado de São Paulo, entre os anos de 1993 e 1994, Collares e Moysés (apud MOYSÉS, 2008⁸), constataram que 95% dos alunos evadidos já não tinham mais nenhuma possibilidade de serem aprovados e, já cientes de sua reprovação, evadiam e voltavam no ano seguinte.

Esse comportamento, de desistir e voltar no ano seguinte para tentar de novo, significa que a escola é importante para as classes mais populares que lutam para garantir o acesso de seus filhos ao conhecimento.

Portanto, os índices de repetência e seus reflexos nos processos de evasão escolar se devem a uma concepção política e pedagógica que tem transformado a escola numa instituição geradora de insucesso e fracasso (MOYSÉS, 2008).

Mesmo com a criação dos programas de progressão continuada no Brasil a partir do final da década de 90, as perspectivas a respeito de mudanças necessárias às políticas educacionais e pedagógicas a fim de alterar os quadros de repetência e fracasso escolar não sofreram grandes transformações.

Segundo Filgueiras (2004), as concepções acerca dos programas de não reprovação foram apresentadas numa conferência da UNESCO sobre educação gratuita e obrigatória em Lima, no Peru, no ano de 1956, como uma proposta para os países de terceiro mundo que pretendiam baixar seus índices de fracasso escolar. Para a pesquisadora, os programas propostos de não reprovação, seja sob a égide da progressão continuada (estudos de recuperação obrigatórios e possibilidade de uma única reprovação), ou da promoção

⁸ COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo, Cortez-FE/FCM Unicamp, 1996.

automática (não há estudos de recuperação ou possibilidade de retenção), possuem apenas um caráter de racionalidade economicista, pois há apenas a preocupação com o aspecto econômico e não com a elevação da qualidade de ensino.

Portanto, a ausência de projetos que busquem a qualidade de ensino (que requer maiores investimentos públicos e o desenvolvimento de políticas públicas efetivas) acaba ofuscada por medidas de cunho meramente econômicos que continuam a atribuir aos alunos a responsabilidade pelo fracasso da escola.

Em relação às dificuldades dos professores no processo de ensinar e aprender, a ação do professor dentro da instituição escolar e as interações que estabelece com o objeto de conhecimento, de acordo com Polity (2002), é relacional e carregada de estados de intersubjetividade que se tornam significativos no ato de ensinar.

Polity (2002) faz uma distinção entre dificuldade de ensinar e as dificuldades de ensinagem. Para a pesquisadora, as dificuldades de ensinar referem-se ao conhecimento necessário para a transmissão de um conteúdo específico, enquanto que as dificuldades de ensinagem referem-se às relações intersubjetivas que os professores estabelecem com o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre as dificuldades de ensinagem, Polity (2002), em sua pesquisa com um grupo de professores que admitiram suas dificuldades em administrar os processos de ensino, as definiu da seguinte maneira:

Dificuldade de Ensinagem é o movimento de ensinar carregado de emoção: ansiedade, por ter de cumprir uma missão, medo e/ou frustração por não entender o aluno, fantasias de incompetência que podem gerar muita raiva em determinadas ocasiões. Em outras, pode haver uma ressonância da angústia do aluno, que não consegue aprender, com a do professor, que não consegue ensinar. Ela aparece quando emergem conteúdos emocionais e relacionais que são difíceis de se lidar. O professor se sente como um espelho que reflete a emoção do aluno. Aparece em alguns casos, a frustração de perceber o aluno diferente do pensado, tendo assim de se lidar com as diferenças e com luto pela perda de uma imagem idealizada. Em sua ânsia para que a aula transcorra como ele a idealizou, o professor submete a relação real ao seu estereótipo: a repetição dificulta assim a criação. A dificuldade de ensinagem pode ainda acontecer quando o aluno traz hipóteses e perguntas, acionando a falta (de conhecimento, de preparo, de competência), ou, ainda, outras faltas de ordem afetiva, levando o professor a se sentir ameaçado e desestabilizado. A dificuldade de ensinagem não diz respeito à competência técnica e sim ao despreparo pessoal (p. 36).

A citação acima, apesar de um pouco longa, procura retratar a subjetividade do indivíduo que ensina subjacente à ação de ensinar. Dessa forma, as dificuldades de ensinagem transcendem as questões próprias acerca do domínio necessário sobre os conteúdos a serem

ensinados, revelando o sujeito que está por trás dos processos que envolvem a aprendizagem escolar.

Dentro de um panorama de DA, as frustrações, o luto pela imagem idealizada de aluno, e o sentimento de incompetência mediante o aluno que não consegue aprender, associado a uma formação inadequada dos professores, pode fazer com que a escola acabe gerando muito mais problemas de aprendizagem do que soluções (SMITH e STRICK, 2001; CIASCA, 2003), principalmente se considerarmos que, apesar de algumas inovações nas pesquisas brasileiras sobre as DA, as questões referentes ao letramento e suas diferentes práticas nas diversas sociedades, os valores e conhecimentos sobre a linguagem escrita que são transmitidos pelos familiares aos seus filhos, e a maneira como as crianças constroem suas próprias relações e práticas de leitura e escrita ainda têm sido desconsideradas pelas diversas abordagens de pesquisa, deixando lacunas abertas e permitindo que o fracasso escolar continue a ser atribuído ao sujeito por não possuir o comportamento padrão esperado pela escola.

CAP. III

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: LETRAMENTO

3.1 Letramento

Vivemos num momento histórico no qual os sujeitos são cada vez mais chamados a reconhecer seu lugar na sociedade e, dessa forma, compreender que a cada um cabe o exercício de um dado papel. Assim, como num relógio antigo, cada papel desempenhado por cada indivíduo corresponde a uma ação que desencadeará e/ ou complementarará diversas outras ações realizadas por muitos outros indivíduos.

O exercício deste papel, no entanto, exige dos sujeitos que estes se revistam de certas habilidades cada vez mais necessárias num mundo cada vez mais dominado pelas tecnologias da informação e da comunicação. Caso contrário, corre-se o risco de se viver às margens da sociedade, privando-se de direitos e benefícios construídos para serem usufruídos por todos.

O domínio dessas habilidades confere a quem as possui autonomia e independência para interagir com o ambiente no qual está inserido, permitindo que o indivíduo possa se locomover entre diferentes ambientes sociais agindo de acordo com as perspectivas que estes ambientes apresentam.

Estas habilidades compreendem domínios que nascem das apropriações realizadas pelos sujeitos à medida que vão interagindo com as demandas criadas tanto pelas necessidades sociais quanto pelo próprio mecanismo gerado para atender a essas demandas. Por exemplo, para facilitar e agilizar o atendimento bancário, foram criados os caixas eletrônicos. No entanto, o uso dos caixas eletrônicos requer algumas habilidades, pois é preciso agir de acordo com os comandos exigidos pelo sistema informatizado.

Assim como os caixas eletrônicos, muitos outros serviços e relações presentes nas mais diversas sociedades requerem o domínio de diversas habilidades que os sujeitos vão internalizando em suas relações e se apropriando de seus sentidos.

Esses domínios vão sendo incorporados à cultura individual à medida que o sujeito participa das diversas experiências culturais. Isto significa que conforme o indivíduo vai participando de um dado evento, este passa a fazer parte de sua vida, sendo incorporado à sua rotina. Para Smolka (2000), o processo de incorporação faz referência às esferas particulares próprias ao indivíduo ou de seu movimento de aprendizagem em relação à realidade física e cultural, ou seja, como o indivíduo adquire, desenvolve e participa das experiências culturais. Assim, seguindo o exemplo inicial dado a respeito dos caixas eletrônicos, à medida que os sujeitos vão fazendo uso dos mesmos para movimentar sua vida financeira, sua utilização passa a ser incorporada à sua rotina, tornando-se “lugar comum” sua freqüente utilização.

O torna-se “lugar comum” ocorre porque, segundo Vigotsky (1991), a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente leva a consideráveis transformações comportamentais. Essas transformações são o que podemos chamar de apropriação, pois conforme os sujeitos vão interagindo socialmente e incorporando novos elementos em sua rotina, vão construindo os significados desses elementos presentes em suas interações para si próprios, ou seja, vão estabelecendo qual o sentido desses elementos e de suas ações em suas vidas.

Assim, a aquisição de diversas habilidades compreende a internalização das diferentes relações impostas pelas demandas sociais por meio da compreensão de sua função social num primeiro momento e, posteriormente, a apropriação dessas funções sociais através da própria ação do indivíduo no meio social. Isto acontece a partir do momento que o indivíduo compreende a sistemática das práticas sociais, pois só assim ele vai internalizando seus significados. Mas é somente com o exercício dessas práticas sociais que ocorre a apropriação, pois os indivíduos “acrescentam” a sua significação (sua compreensão a partir de suas experiências) à ação. E só a partir de então é que a ação pode ser considerada própria ao (do) indivíduo. Portanto, o processo de internalização significa compreender os significados subjacentes às relações presentes nas diferentes demandas sociais, e a apropriação significa fazer uso desses significados.

A vida em nosso atual momento histórico exige dos sujeitos um certo domínio de habilidades que dependem de processos de internalização e apropriação cada vez mais complexos e velozes, uma vez que a própria velocidade da informação e o alcance dos mecanismos de comunicação geram constantes processos de renovação nas demandas sociais como um todo. E nesse panorama, os processos que envolvem a leitura e a escrita tem se apresentado como itens obrigatórios entre as habilidades necessárias para interagir e lidar adequadamente com todas as relações que envolvem o sujeito.

Dessa forma, imersos numa cultura letrada, os indivíduos, a partir de suas experiências dentro dos diferentes segmentos que compõem a sociedade, vão construindo suas práticas e usos da leitura e da escrita de acordo com seus valores, crenças, tradições e ideias. Essas práticas e maneiras de uso da linguagem escrita nascidas a partir das experiências e da subjetividade do indivíduo são denominadas como letramento.

O letramento é um fenômeno bastante complexo que procura designar os comportamentos apresentados pelos sujeitos que interagem com as demandas sociais impostas com grande habilidade, demonstrando independência e autonomia.

De acordo com Mortati (2004) e Kleiman (2008), a palavra letramento surgiu pela primeira vez no panorama brasileiro através da obra de Mary Kato intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (Editora Ática, 1986). Nesta obra, Kato discute a aquisição da língua escrita a partir das múltiplas influências existentes entre a fala e a escrita, dando ao termo letramento um sentido voltado para as relações que os sujeitos estabelecem com os usos da escrita. Dessa forma, letramento passa a significar as relações que os sujeitos constroem e estabelecem com os usos da leitura e da escrita.

Essa concepção é reafirmada na tentativa de Soares (2002) de definir a origem da palavra letramento. Segundo a pesquisadora, letramento é uma tradução do termo inglês *literacy* que significa a condição de ser letrado, sendo que o significado de “ser letrado” na cultura inglesa corresponde ao domínio real e efetivo das habilidades de ler e escrever. Na cultura brasileira, “ser letrado” corresponde à habilidade de se reconhecer e/ ou familiarizar-se com os diferentes gêneros e estilos da linguagem escrita. Em correspondência à concepção inglesa acerca da definição e do significado do termo “letrado”, a cultura brasileira possui o termo “alfabetizado”, que significa ser capaz de ler e escrever.

Portanto, a tradução do termo inglês para nossa cultura como “letramento” gerou uma dicotomização dentro do processo de alfabetização, separando aqueles que adquiriram a decodificação da leitura e da escrita daqueles que adquiriram o domínio da leitura e da escrita desenvolvendo habilidades específicas para fazer uso destas nos mais diversos contextos com competência.

Em relação aos processos de dicotomização da alfabetização e do letramento, Tfouni (2006) nos aponta considerações bastante relevantes para compreendermos como a alfabetização e o letramento são processos ao mesmo tempo distintos e intimamente ligados.

Segundo a pesquisadora, a alfabetização pode ser entendida de duas maneiras: como um processo individual para a aquisição de habilidades específicas para a leitura e para a escrita, ou como um processo de representação de objetos de naturezas diferentes. Tanto uma quanto a outra maneira direciona a compreensão do processo de alfabetização como sinônimo de escolarização. Portanto, realmente é difícil separar a alfabetização da escolarização porque a primeira se encontra intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares.

Outro fator preponderante é que alfabetização não é um processo que tem um fim, pois a sociedade está em contínuo processo de mudança, sujeitando os indivíduos a acompanhar essas mudanças. Dessa forma, os processos de alfabetização transcendem os processos de representação de fonemas e grafemas, constituindo-se também como um processo de

compreensão e expressão de significados através da língua escrita (TFOUNI, 2006; SOARES, 2007).

Já o termo letramento tem sido compreendido como a habilidade de se lidar com as diferentes demandas sociais fazendo uso competente da linguagem escrita (SOARES, 2002; MORTATTI, 2004; TFOUNI, 2006; KLEIMAN, 2008). Isto significa saber lidar adequadamente com os diversos portadores de textos, conforme dito anteriormente, reconhecendo e fazendo usos competentes e adequados segundo sua função social: panfletos, livros, revistas, anotações, bulas de remédios, receitas, outdoors, placas de trânsito, etc.

Assim, o letramento pode ser compreendido como uma intrincada e complexa rede de conexões acerca das habilidades dos sujeitos em relação aos processos de comunicação e vivência social, uma vez que requer o domínio de relações com os diversos mediadores sociais que envolvem as diferentes linguagens.

3.2 Letramento e o papel da família

O papel da família pode ser considerado imprescindível para o desenvolvimento do letramento dos indivíduos justamente por oferecer as primeiras formas de diálogo e orientar quanto aos mecanismos necessários para que seus jovens membros possam se relacionar entre si e com o mundo.

Lemos (1994), ao discutir o processo de aquisição da escrita pela criança, nos aponta dois fatores fundamentais para elucidarmos o papel da família e do ambiente familiar no letramento das crianças: a presença de materiais escritos para serem manipulados pelas crianças e a maneira como as crianças participam das diferentes práticas discursivas orais que mediam as relações entre os indivíduos e de cada indivíduo com o mundo.

Heath (1982, 1983 apud TERZI, 2008⁹ ¹⁰), através de um estudo etnográfico pioneiro com famílias acerca das relações que os sujeitos estabeleciam com os usos da leitura e da escrita, utilizou como categoria de análise os chamados eventos de letramento, que podem ser entendidos como “as ocasiões em que a língua escrita torna-se parte constitutiva das

⁹ HEATH, S.B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, II, pp.49-76, 1982.

¹⁰ _____. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. New York, Cambridge University Press, 1983.

interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativos” (TERZI 2008, p. 95).

Neste trabalho, Heath descreveu três comunidades que apresentaram relações bastante diferentes com o letramento. A pesquisadora relacionou cada modelo de relação com o desempenho escolar das crianças, apontando dados de extrema relevância.

Os membros da comunidade *Maintown* eram indivíduos com alto grau de letramento e de valorização da linguagem escrita, de modo que os pais agiam para que os filhos adquirissem os hábitos e valores próprios de sujeitos letrados. Por isso, a presença de livros e atividades de leitura na vida das crianças era constante (leitura de histórias antes de dormir, leitura de caixas de cereais, de placas de trânsito, caixas de brinquedos, etc.) e o adulto colocava-se sempre pronto para atender a criança quando esta iniciava um evento de letramento. Nesta comunidade, a leitura de histórias antes de dormir era o evento de letramento mais utilizado, mesmo por famílias que não compreendiam muito bem a importância desse momento para o desenvolvimento do comportamento leitor e para a aprendizagem escolar.

De uma maneira geral, os eventos de letramento que eram oferecidos pelos pais desta comunidade às crianças lhes ensinavam a construir sentidos a partir da escrita e a estabelecer relações a partir desses sentidos, levando-as a ter sucesso na escola.

A comunidade *Roadville* também estudada por Heath apresentava relações com o letramento bastante diferentes. Os adultos até faziam leituras para as crianças, mas não exploravam com elas os sentidos dos textos, prendendo-se somente ao seu conteúdo. A participação das crianças nos eventos de letramento era mais passiva e totalmente pertinente ao contexto presente, ou seja, a criança não podia ficcionar ou descontextualizar conhecimentos e eventos para outras situações a fim de estabelecer novas experiências. De acordo com a pesquisadora, as crianças dessa comunidade costumavam ter bom desempenho nas séries escolares iniciais, mas a partir da quarta série, seu desempenho começava a cair, pois não conseguiam fazer generalizações e tampouco expressar opiniões pessoais acerca de eventos e atividades escolares.

A terceira comunidade estudada por Heath foi *Trockton*, que apresentou uma relação com o letramento bastante diferente das duas primeiras. Nesta comunidade, os pais acreditavam que a fala se desenvolve naturalmente e a oralidade não era estimulada pelos adultos. O desenvolvimento lingüístico das crianças, segundo a pesquisadora, se dava através da participação passiva e da observação da comunicação entre os adultos. O material de leitura utilizado pelas crianças eram as leituras da igreja local e o questionamento acerca

destas leituras referia-se somente ao seu conteúdo. Como observavam muitos eventos de letramento em grupo dirigidos por/ para adultos, as crianças começavam a produzir suas próprias histórias ficcionando histórias verdadeiras e tentavam atrair a atenção dos adultos com suas narrativas. Na escola essas crianças apresentavam os níveis mais baixos no desempenho da leitura e tinham dificuldade em adaptar-se aos padrões escolares.

Numa rápida análise podemos inferir que a participação das crianças da comunidade *Maintown* nos eventos de letramento familiares é totalmente ativa, pois além de poderem contar com eventos promovidos diretamente para elas, o que permitia um contato bastante qualitativo com a linguagem escrita, essas crianças conheciam as relações que seus familiares estabeleciam com esse objeto, além de construírem suas próprias percepções acerca das relações que são desenvolvidas e promovidas com a escrita e a partir destas. As crianças desta comunidade, além de vivenciarem os processos típicos de internalização acerca dos elementos presentes em seu meio, ainda contavam com uma ampla rede de situações nas quais as apropriações desses elementos eram fortemente estimuladas.

Já as famílias das comunidades de *Roadville* e *Trockton*, apesar de a primeira apresentar alguns pontos um pouco mais favoráveis ao desenvolvimento do letramento das crianças em relação à segunda, a participação da criança em eventos de letramento era ora passiva, ora apenas mera observação. Estas crianças até vivenciavam os processos de internalização dos elementos de seu ambiente, porém, em relação à apropriação desses elementos, conforme descrito por Heath, não havia uma estimulação efetiva por parte da família, e mesmo quando as crianças procuravam construir essas apropriações, elas o faziam tentando atrair a atenção dos adultos, buscando uma efetivação de suas apropriações.

Os eventos de letramento propostos pela família e os modos de participação da criança permitidos nesses eventos são delimitados pelo que Bourdieu (2008) denominou como capital cultural. Para o autor, “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” (p. 41). Isto significa que os eventos nos quais a criança está inserida são regidos pelos sistemas de valores culturais assumidos pela família, no qual os diferentes tipos de capital cultural irão determinar a construção de seu saber e de sua relação com o mundo.

Considerando as três comunidades pesquisadas por Heath (1982, 1983 apud TERZI¹¹ 2008), podemos observar a forte influência do capital cultural dos membros pertencentes a

¹¹ HEATH, S.B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, II, pp.49-76, 1982

cada sociedade na forma como as famílias promoviam os eventos de letramento para as crianças. Na comunidade *Maintown*, como os usos da leitura e da escrita possuíam grande valor para seus membros, os eventos de letramento promovidos para as crianças estavam fortemente influenciados por esses valores; no entanto, as comunidade de *Roadville* e *Trockton* pareciam atribuir aos usos da leitura e da escrita valores muito diferentes da comunidade de *Maintown*, o que acabava por levar suas crianças a aproveitamentos bastante diferentes do aprendizado escolar.

Para Bourdieu (2008), a influência do capital cultural é facilmente apreensível através da relação entre o nível cultural global da família e o sucesso escolar das crianças. Para o autor, as questões relativas ao capital cultural transmitido pelas famílias às crianças podem levantar hipóteses sobre a desigualdade no desempenho escolar das crianças, pois o rendimento escolar “depende do capital cultural previamente investido pela família” (p. 74).

Isto pode significar que a família, na condição de primeiro grupo social do qual os sujeitos fazem parte, deixa subjacente nas relações que estabelece com seus membros o seu capital cultural desde o nascimento de cada um destes, quando manifesta seus desejos a respeito do desenvolvimento e conseqüente sucesso social da criança quando esta se tornar um adulto.

Mesmo aqueles que manifestam descrédito em relação ao futuro de suas crianças não deixam de inculcar seu capital cultural nas relações que vão se estabelecendo durante o desenvolvimento destas.

Portanto, desde seus primeiros contatos com o mundo, a criança é inserida em diversos eventos provocados pela família que oferecerão condições para que esta se relacione com o mundo que a cerca e construa suas próprias estratégias para diversas outras relações futuras. Nesses eventos a criança começa a estabelecer a sua dialética com o mundo a partir dos elementos que são colocados a seu alcance pelos adultos que estão no seu entorno.

Vigotsky (2008), em sua descrição acerca da formação de conceitos, nos afirma que as construções de significados que as crianças fazem não são feitas de maneira espontânea, mas sim apoiadas nos significados transmitidos pela linguagem dos adultos. Para o pesquisador, é a linguagem do ambiente com seus significados estáveis e permanentes que nortearão o caminho das generalizações infantis, de acordo com o nível de desenvolvimento intelectual da criança. Isto não significa que o adulto vai transmitir à criança o seu modo de pensar, mas ele

¹² _____. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms.** New York, Cambridge University Press, 1983

apresenta à criança um significado consolidado e é em torno desse significado pronto e acabado que a criança constrói seus pensamentos e conceitos e, mesmo que sejam idênticos, nunca serão os mesmos, pois a criança faz a sua própria interpretação dos fatos, ou seja, faz a sua apropriação dos elementos do ambiente.

Assim, é na dialética da criança com o meio no qual ela está inserida que suas concepções acerca do mundo são construídas, por meio das múltiplas possibilidades que podem ser criadas sobre as maneiras de interagir com ele, e fazendo uso das muitas linguagens possíveis. É também nessa dialética que a criança constrói o seu processo de letramento.

Para Moreira (1994), a partir do momento que uma criança define um portador de texto como algo que serve para ler podemos supor que ela já descobriu os usos da escrita. Portanto podemos concluir que ela está em pleno desenvolvimento do seu processo de letramento. A pesquisadora também afirma que quanto maior a convivência da criança com materiais escritos e quanto mais ela partilhar de atos de leitura e escrita, maior será sua facilidade para compreender os usos da linguagem escrita e mais facilmente ela compreenderá que aprender a ler e escrever poderá potencializar o uso funcional da linguagem. A pesquisadora salienta a importância do papel da família nesse processo e afirma que a escola deve assumir o papel de promotora da linguagem escrita quando a comunidade e os familiares não o fizerem.

Mayrink-Sabinson (2009), a fim de questionar o papel do adulto proposto por Ferreiro e Teberosky (1985/1999) no processo de construção do conhecimento da linguagem escrita pela criança, desenvolveu um registro longitudinal da história do contato de sua própria filha com a linguagem escrita, iniciando esse registro quando a criança completou um ano de idade e o encerrando aos 7 anos e 3 meses de idade, quando esta completou a 1ª série do Ensino Fundamental¹³. Os dados registrados, segundo a pesquisadora, descreviam os encontros da criança com a linguagem escrita sob a perspectiva de eventos de letramento. A pesquisadora também aponta que os pais da menina são sujeitos altamente letrados (professores universitários) e que sua babá tinha Ensino Fundamental completo. Afirma também que após os 2 anos e 6 meses, a menina passou a freqüentar uma escola de educação infantil que não tinha por objetivo alfabetizar na pré-escola.

De acordo com Mayrink-Sabinson (2009), quando o adulto toma a atitude da criança frente à linguagem escrita como um ato de leitura, ele reage de maneira a construir juntamente

¹³ No momento da pesquisa de Mayrink-Sabinson (2009), o ingresso da criança ao Ensino Fundamental se dava aos 7 anos de idade.

com a criança o interesse pela escrita, portanto, o adulto é co-construtor do interesse da criança pela escrita. Além disso, as atitudes da criança que são tomadas como tentativas de leitura são reconhecidas como tal e motivadas pelos adultos.

A pesquisadora ainda afirma que a criança incorpora o comportamento do adulto em sua interpretação acerca dos usos da escrita e também em relação aos jogos de sedução constituídos pelos adultos: primeiramente é o adulto que seduz a criança com atenção irrestrita para que ela atente à linguagem escrita, depois a criança passa a usar seu interesse pela escrita para seduzir o adulto e conseguir atenção irrestrita.

Outros dados apontados por Mayrink-Sabinson (2009) descrevem que os atos do adulto de nomear os pertences da criança são interpretados como uma situação de posse e poder, logo, a escrita é vista como um exercício de poder. Da mesma maneira, presenciar eventos de letramento onde cartas, bulas, receitas e instruções são lidas desenvolve na criança o conhecimento de que a escrita destina-se a alguém que está ausente e que isto confere à linguagem escrita veracidade e poder.

Para a pesquisadora, o papel do adulto letrado no processo de letramento das crianças é muito maior do que de simples informante, pois é ele quem atribui intenções e interesses, orientando a atenção da criança para os aspectos da escrita, tornando os gestos e a fala significativos. Assim, o adulto letrado é um co-autor e co-construtor das hipóteses das crianças sobre a escrita (MAYRINK-SABINSON, 2009).

A importância e o papel da interação entre o adulto e a criança para o processo de aquisição da linguagem escrita também é afirmada por Rego (1994).

Segundo a pesquisadora, já nos é sabido que as crianças adquirem a linguagem oral a partir dos contextos comunicativos onde a linguagem é significativa para elas e é fazendo uso da língua enquanto instrumento de comunicação que a criança passa a vê-la como um sistema organizado. Por isso é fundamental que a criança participe ativamente em conversas que tratem de assuntos de seu real interesse, pois isso a leva a progredir rapidamente na linguagem. De acordo com Rego (1994), mesmo sendo a criança um organismo pré-adaptado para a aquisição de linguagem, seu ritmo pode ser afetado pela quantidade de linguagem a qual está exposta e pela qualidade da interação promovida pelo adulto. Segundo a pesquisadora, para que a criança progrida no desenvolvimento de seu conhecimento lingüístico é preciso que ela se torne um parceiro conversacional, tomando parte no diálogo e expandindo os tópicos introduzidos na conversação.

Para Nascimento (2009), o conhecimento lingüístico é determinante para o desenvolvimento da escrita na criança (ou no alfabetizando), portanto, a construção do

conhecimento da escrita é mediada pela competência lingüística do aprendiz. Isto acontece porque esse conhecimento lingüístico é quem determina a elaboração de estratégias e hipóteses sobre a escrita.

Rego (1994) com base em seus estudos sobre a relação existente entre eventos de letramento familiares e desenvolvimento do conhecimento lingüístico, afirma que: 1. os processos de socialização promovem o desenvolvimento da criança e facilitam a aprendizagem escolar; 2. a escola inicia o processo de aprendizado da leitura pressupondo habilidades que são desenvolvidas a partir das experiências prévias das crianças dentro das famílias e não a partir dos treinos escolares; e 3. há semelhanças entre a aquisição da linguagem oral e linguagem escrita tanto em relação às interações sociais facilitadoras quanto ao trabalho de construção e descoberta realizado pela criança.

A maneira como os processos de socialização promovem o desenvolvimento da criança e facilitam a aprendizagem escolar, assim como a formação das habilidades que a escola pressupõe que a criança já as possua em decorrência da atuação da família em seu processo de desenvolvimento, e as semelhanças entre a aquisição da linguagem oral e da linguagem escrita devido às interações sociais facilitadoras desse processo envolvem a formação de conceitos dentro de um processo constante de construção e reconstrução, imprescindíveis para os processos de letramento. Portanto, tanto o exercício realizado pela família em suas relações com os processos de letramento como a maneira como esta se relaciona com esses processos constituem-se como ponto de partida para que as crianças construam seus próprios processos de letramento.

3.3 Letramento e dificuldades de aprendizagem

Diversos pesquisadores vêm apontando as diferenças entre os processos de letramento e de alfabetização, pois enquanto este último se posiciona de maneira mais ligada à aquisição do código escrito propriamente dito, os processos de letramento estão mais ligados às práticas sociais de uso da linguagem escrita (SOARES, 2002; MORTATTI, 2004; TFOUNI, 2006; KLEIMAN, 2008).

Mesmo se tratando de processos distintos, o letramento e a alfabetização convergem para a linguagem escrita que é o seu objeto de conhecimento por excelência, configurando-se dessa forma como processos indissociáveis. O que os distingue, no entanto, são as práticas que estão subjacentes ao manuseio da leitura e da escrita dentro de cada um desses processos.

Considerando que vivemos num período sócio-histórico bastante marcado por diferentes usos e práticas sociais da escrita, podemos inferir que os indivíduos se tornaram letrados, em alguma medida, devido ao contato constante com os diferentes portadores de texto comuns em seu meio, conforme nos mostram as pesquisas de Sawaya (2000).

No entanto, os mesmo indivíduos que diariamente realizam diversas e complexas práticas de letramento podem não se alfabetizar, ou seja, não adquirir o domínio do código escrito em virtude de possíveis rupturas nos processos que viabilizam a indissociabilidade entre a alfabetização e o letramento.

Essas rupturas no processo, muitas vezes compreendidas como dificuldades de aprendizagem do código escrito, podem se configurar como falhas no sistema de ensino do código, originárias de problemas diversos próprios da escola: políticas públicas ineficientes, práticas pedagógicas inadequadas, falta de um planejamento de ensino voltado para o aluno, falta de preparo dos professores, falta de recursos necessários, etc.

Ciente de que vivemos imersos numa cultura letrada cerceada por diferentes valores, torna-se papel da escola encontrar o caminho onde a indissociabilidade dos processos de letramento e alfabetização confira aos indivíduos condições para alcançar níveis cada vez mais altos de letramento e de autonomia cidadã.

CAPÍTULO IV

EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

4.1 Eventos e práticas de letramento

Segundo Soares (2004), distinguir eventos e práticas de letramento trata-se de uma questão metodológica, pois ambos são faces de uma mesma realidade, servindo apenas às descrições necessárias para orientar o pesquisador na observação das situações e de suas características, e das maneiras como os sentidos e os significados são construídos.

Dessa forma, por eventos de letramento são compreendidas as situações onde a linguagem escrita é parte integrante da interação entre os sujeitos e de seus processos de interpretação (HEATH apud SOARES, 2004¹⁴). Por práticas de letramento são compreendidos os comportamentos e as ações exercidas pelos sujeitos dentro de um dado evento de letramento, configurando sua interpretação e os sentidos que são atribuídos à linguagem escrita naquela situação específica (STREET apud SOARES, 2004¹⁵).

Mediante estas perspectivas, na intenção de melhor atender aos objetivos desta pesquisa, os recortes dos dados foram organizados da seguinte forma: os eventos de letramento vivenciados pelos participantes, a fim de se compreender a origem dos valores, crenças, tradições e ideias a respeito da linguagem escrita que são sustentados pelos participantes; as práticas de letramento exercidas pelos participantes, ou seja, seus comportamentos e ações dentro das situações específicas que exigem usos da linguagem escrita; e os eventos de letramento que os participantes vêm proporcionando aos seus filhos, apontando suas manifestações acerca de seus valores e crenças sobre a linguagem escrita e sua importância no desenvolvimento individual e coletivo.

4.2 Os eventos de letramento vivenciados pelos participantes

De acordo com as falas dos participantes, os eventos de letramento que vivenciaram foram, em sua maioria, situações voltadas para o trabalho e para a preocupação com o “saber-fazer” em relação às atividades cotidianas que, num futuro próximo, também poderiam servir para favorecer o acesso ao emprego. Além disso, os relatos também mostram a criança sempre presente no cotidiano da família, participando mesmo que na condição de mero observador, das realizações dos familiares e das atividades cotidianas da família.

¹⁴ HEATH, S.B. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

¹⁵ STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

07.04.2010 - JO, durante uma conversa entre os participantes e a pesquisadora sobre as dificuldades de ler para os filhos, descreve um evento de letramento no qual aprendeu a lidar com o dinheiro:

JO - Não, mas eu não leio nada. Agora se (você) pegar um.. é... um maço de dinheiro, e falar pra mim... dez...né... cem mil, e a senhora tirar um pensando que vai me enganar, a senhora não me engana, não...

P¹⁶ - O senhor reconhece...

JO - Eu reconheço, está faltando mil reais. Agora, número, assim, essas coisas assim, eu não erro. E nunca entrei numa sala de aula, mas aprendia com meu pai. Eu via meu pai marcando, e eu ia acompanhando ele.

JO, apesar de analfabeto, possui grande desenvoltura para se expressar e se comunicar. Neste recorte, ele descreve um evento de letramento envolvendo conceitos matemáticos que foi promovido pelo seu pai. O participante afirma que via seu pai “marcando” e que ia “acompanhando”.

Ao contar e conferir os valores monetários que havia em suas mãos, o pai de JO pode ter transmitido ao filho concepções importantes sobre o valor social do dinheiro, habilidades de cálculo mental, noções de economia, etc. que são bastante importantes nos mais diversos segmentos para a ação e a inserção social.

É comum nas situações de interação em que o adulto convida a criança a participar o primeiro ir falando em voz alta todos os passos para a resolução de um determinado problema, fazendo indagações a respeito e demonstrações, permitindo que a criança participe ativamente do todo o processo, principalmente quando o adulto considera extremamente relevante para o desenvolvimento da criança o domínio daquele conhecimento ou daquele “saber fazer”.

Dessa forma, o comportamento do adulto é incorporado pela criança (MAYRINK-SABINSON, 2009) que se apropria de seus significados.

Nas demonstrações realizadas às crianças, os adultos, ao apresentarem de maneira clara e explícita quais são seus valores e crenças em relação a um determinado objeto de conhecimento (no caso citado por JO, a preocupação com a administração financeira), pode favorecer a apreensão e a apropriação dos sentidos que estão subjacentes àquele objeto de conhecimento, atribuindo ao evento de letramento proporcionado grande significação social.

¹⁶ P – Pesquisadora.

Outro fator bastante presente nas descrições dos participantes acerca dos eventos de letramento que presenciaram na infância é a busca pela participação da criança na rotina familiar.

07.04.2010 – Os participantes conversam entre si e com a pesquisadora, contando quais estórias seus familiares lhes narravam quando eram pequenos.

JO – Minha mãe contava estórias de lobisomem, e nós dormíamos, e essas coisas... Nós dormíamos que era uma beleza!

P – Fechava o olho de medo e dormia rapidinho, né?

JO – Nós dormíamos. Meu pai, não. Meu pai já contava do serviço. De criação. Meu pai gostava de falar de criação. Até quando antes dele morrer, um pouco, meu pai morreu é... nervoso de não poder trabalhar mais. Teve infarto duas vezes!

P – Nossa!

JO - Ele não podia fazer mais o serviço, então ele ficava nervoso. Então ele ia em casa conversar comigo, nós começávamos a conversar sobre cavalos, podia amanhecer o dia! Nós conversando. Depois de velho. E ele falava pra mim Ah, meu filho! Você aprendeu bem porque eu te ensinei. Você, não é qualquer veterinário que te passa para trás, não. Você é bom, ele falava.

Neste recorte, as afirmações de JO apontam que seu pai não apenas permitia sua participação em suas atividades diárias como também procurava ensinar-lhe o mesmo ofício. A fala do participante expressa satisfação com o aprendizado obtido com o pai, demonstrando que apreendeu os valores que seu pai atribuía aos conhecimentos que lhe transmitiu. Além disso, deixa subjacente o entendimento de que havia a sua participação direta nas atividades do pai, contribuindo para que a apreensão dos conhecimentos ocorresse de forma mais natural e efetiva dentro das expectativas de valores e necessidades da família.

É através da relação entre o adulto e a criança que ocorrem as transmissões de conhecimentos, informações, valores, crenças, ideias e tradições que estão subjacentes a essas relações, e assim a criança começa a dar seus primeiros passos em direção à construção do conhecimento e das relações que o domínio desses conhecimentos permite aos sujeitos.

Numa dada situação onde o pai, a mãe ou um adulto próximo descreve passo a passo a atividade que está realizando enquanto a criança observa, ou quando a chama para participar de uma atividade em nível familiar, os conhecimentos e os valores assumidos por esses familiares estão sendo transmitidos de maneira clara, objetiva e direta para essa criança.

Segundo Vigostsky (1991), o aprendizado e o desenvolvimento se inter-relacionam desde os primeiros dias de vida da criança. Segundo o autor, não há como duvidar que a criança aprende a falar com os adultos, que através das indagações típicas da infância adquire

várias informações acerca do mundo que a rodeia, que imitando os adultos e a partir das instruções acerca da maneira como deve agir, a criança desenvolva um repertório bastante complexo de atividades.

Assim, à medida que vai se apropriando de novos conhecimentos, a criança, através da intermediação direta ou indireta do adulto, passa a buscar a interpretação e a compreensão de novos conhecimentos, ampliando suas habilidades e se apropriando das novas informações recebidas.

Logo, ao buscar a participação da criança nas atividades familiares, descrever detalhadamente a solução de um problema ou a realização de uma determinada atividade enquanto a criança observa, explicitando a importância de se saber o que aquilo representa e como pode ser realizado, e esclarecendo as implicações que esses domínios podem trazer para a vida futura, a família atua diretamente na zona de desenvolvimento proximal da criança (VIGOTSKY, 1991), pois a própria maneira como o diálogo se dá entre a criança e o adulto, numa estrutura de perguntas e respostas, na qual a próxima pergunta feita pelo adulto à criança está diretamente relacionada à sua demonstração ou à sua explicação anterior, acaba por construir uma situação de troca de conhecimentos em que a informação que acabou de ser recebida já é novamente utilizada na situação seguinte, num movimento de vai-e-vem constante e sempre dando um passo à frente à cada resposta acertada da criança.

Além disso, essas situações de interação são construídas pelos adultos de forma que as respostas das crianças sejam valorizadas, ou seja, o adulto que media a observação da criança ou a instrui numa determinada situação pode direcioná-la para avançar em relação aos desafios que enfrenta, valorizando o conhecimento que está sendo partilhado.

Outra também participante descreveu a rotina enfrentada por seus irmãos que, como moradores de área rural, ao sair da escola, voltavam para casa e assumiam tarefas juntamente com os adultos, participando diretamente na rotina da família. Segundo a participante, mesmo ciente das necessidades em relação à renda familiar, seus pais mostravam preocupação com a escolarização dos filhos e com a aquisição da leitura e da escrita, deixando os filhos na escola durante um período e levando-os a participar das atividades laborais da família em outro.

20.04.2010 – A pesquisadora coloca para os participantes que nem todos puderam ter acesso aos estudos porque era comum os pais retirarem os filhos da escola para trabalhar e contribuir com a renda familiar.

DA – Ah, eu não passei por isso, mas meus irmãos e minhas irmãs já passaram por isso...

P – Saíram da escola para ajudar trabalhar?

DA – Não, é assim: meus irmãos estudavam cedo, chegavam da escola, e ajudavam meu pai... a cortar lenha, cana... eles falavam pra mim: estuda, porque você tem uma vida de rainha, porque a gente não tinha isso não! Meus irmãos mesmo falavam isso pra mim. Ah, eu falava, você fala isso aqui porque você não foi à escola. Minha irmã era terrível! Era terrível! Ai, meu pai... ela deixava as professoras quase carecas por causa dela. O meu pai a colocou para estudar pela manhã e à tarde, nos dois períodos. Os outros não. Chegavam em casa, minha mãe fazia o almoço, eles almoçavam, meu pai falava cada um pega uma ferramenta aí e vamos trabalhar. Era arrancar toco no pasto, cuidar do gado, cortar lenha para os patrões.

De acordo com alguns participantes, em relação às questões próprias da escolarização e seus efeitos sociais, havia uma preocupação de seus familiares para que as crianças tivessem “algum estudo”, porém, havia uma valorização maior da aprendizagem do “saber-fazer” e da aprendizagem oportunizada pela vivência.

Em suas descrições acerca dos eventos de letramento proporcionados por seus familiares, fica evidente a preocupação dos pais com o desenvolvimento e o desempenho dos filhos nas relações diversas que permeiam a vida independente, mesmo quando a única opção oferecida pela família à criança era o trabalho.

MA nos descreve que sua mãe acreditava que estudar “não dava futuro” e que era preciso começar a trabalhar muito cedo. Por isso, não queria que os filhos fossem à escola e chegava a tomar atitudes extremas em relação a isso.

07.04.2010 – Os participantes comentam como foram suas experiências com narrativas de histórias proporcionadas pelos seus pais. A participante MA contou que sua mãe reagia de forma negativa, chegando a agredir os filhos.

P - A senhora falou que a mãe da senhora não contava histórias, só chegava com o chinelo... na mão...

MA- Ela não sabia ler, e a gente queria que ela ensinasse alguma coisa. Ela vinha num canto, para bater, a gente pegava e corria, às vezes se escondia de medo dela, e assim foi...

P - Mas ela... nada, nada, assim, nem (interesse por) revistas de alguma coisa, de um jornal, nada?

(a participante balança a cabeça negativamente).

Mesmo com a forte oposição da mãe, MA concluiu a 8ª série contando com a ajuda de parentes.

07.04.2010 – MA concluiu sua narrativa contando como pode contar com a ajuda de outros familiares para concluir a 8ª série (9º ano).

MA - A minha sorte era uma tia minha. Eu saía escondida e ia lá. Minha tia me ajudava. E de fato, quando minha mãe descobriu, minha mãe quase me matou. E até hoje minha mãe não gosta dessa minha tia.

P - Porque? Por que ela...

MA - Porque quando eu tinha dificuldade, eu ia na casa dela e ela me escondia, né? Minha mãe entrava na casa dela e não me achava, e eu estava até dentro do guarda-roupa!

(risos)

MA - Minha tia me ajudava, meu tio... depois meus primos também me ajudavam. Foi pelo fato disso que eu consegui estudar até a 8ª série. Quando era para eu fazer a última prova e pegar o diploma, eu o peguei e depois não fui mais para escola.

Os valores e crenças da mãe de MA em relação ao aprendizado escolar e suas conseqüências sociais mostraram-se muito diferentes dos seus valores. Mas a participante encontrou nos demais parentes próximos o apoio que desejava para ter acesso à escolarização.

A postura da mãe de MA frente ao desejo de escolarização da filha nos leva a inferir a preocupação com a manutenção da renda da família e a valorização do trabalho para o sustento e como forma de inserção social.

Nos eventos de letramento proporcionados, os pais dos participantes priorizavam, de fato, as relações com o mercado de trabalho da época, porém isso não significa que a aprendizagem e o domínio da linguagem escrita estivessem descartados. Havia a valorização do domínio da linguagem escrita e a preocupação com as mudanças promovidas no panorama mundial devido ao avanço das tecnologias impulsionadas pela ênfase no trabalho cognitivo.

14.04.2010 – Demos início à reunião comentando o que havia ocorrido na reunião anterior.

P – Eu estava comentando, né, semana passada, que o seu pai contava histórias da vida dele, né?

JO – É, contava bastante história da nossa vida, da vida dele, e (eu) também conto para meus filhos... e que, para mim... eu ensino para um filho meu só as coisas boas: não brigar, trabalhar, olha o que você faz, estudar. Meu pai falava, (que) com o tempo, que já está acontecendo, meu pai falava que com o tempo, se não tivesse (estudado até) a 8ª série, a pessoa estava arrumada, ela não trabalhava mesmo. Já aconteceu!

O avanço e o progresso das tecnologias e a maneira como estão se tornando mais acessíveis a um número cada vez maior de pessoas, apontam cada vez mais a necessidade de se dominar o código escrito nesses novos tempos. Apontam também a supervalorização das atividades produtivas onde o trabalho cognitivo é cada vez mais esperado pelos empregadores devido às tecnologias que desenvolvem máquinas industriais cada vez mais mecanizadas e informatizadas, fazendo-se necessário contratar “peões de linha” com formações acadêmicas de níveis cada vez mais altos.

Conforme JO nos aponta em sua fala, havia a preocupação dos familiares com a aquisição da linguagem escrita e com as possíveis conseqüências a serem sofridas por aqueles que não a dominassem ao chegar ao mercado de trabalho. Por isso, aqueles que não

ingressavam na educação formal eram direcionados para o mercado de trabalho, fosse para atender as necessidades econômicas da família, fosse devido à própria preocupação com a inserção social e o sustento futuro proporcionado pelo ingresso neste.

Os eventos de letramento vivenciados pelos participantes denotam uma lacuna entre o papel definitivo da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo e o ingresso no mercado de trabalho, pois demonstra certa dicotomia na compreensão das relações entre a escola e a sociedade. Ao mesmo tempo em que lhes era apregoado por seus familiares que era importante aprender a ler e escrever, essa importância não era (e não parecia ser) claramente justificada e contextualizada, ao passo que a importância do trabalho e das demais relações e práticas sociais voltadas para o mercado de trabalho se justificavam por si só, representando o sustento, a manutenção da família e a participação social.

Dessa forma, mesmo com a aquisição e (ou algum) domínio da linguagem escrita, as práticas que envolvem a leitura e a escrita podem ainda parecer descontextualizadas e facilmente substituíveis pelas tecnologias da informação e da comunicação, como apontam os participantes na seção seguinte.

4.3 As práticas de letramento

Segundo as falas dos participantes, as tecnologias e as facilidades de acesso oferecidas por estes mecanismos têm levado os indivíduos a encontrarem alternativas mais envolventes e interessantes daquelas que fazem uso ou exigem a leitura e a escrita.

Em relação à TV, além do entretenimento oferecido pelas telenovelas e filmes, o acesso à informação pelos telejornais e a grande variedade de noticiários despertam a curiosidade dos indivíduos, conforme as falas das participantes abaixo:

13.05.2010 – Durante a conversa com as participantes sobre jornais e revistas, as participantes presentes descreveram suas preferências sobre a linguagem escrita.

NA – Eu gosto de assistir, né? O que eu mais gosto de assistir é jornal. Eu gosto de jornal.

P – Ah, jornal? Jornal Nacional, Jornal da Record...

KE – Jornal Hoje...

NA – Ah, eu adoro Jornal do SBT. Se eu estou em casa, todo dia Jornal do SBT. Eu adoro. Eu acho que eles dão a notícia com mais precisão para gente, fala mais claro o que aconteceu. Eu gosto do Jornal Nacional, é o melhor jornal, mas acho que eles camuflam um pouquinho a notícia...

P – Então entre ler o jornal e assistir...

Participantes – Assistir.

P – Você prefere assistir?

KE – (sinaliza “sim” com a cabeça)

NA – Não, eu gosto de assistir também, mas se o jornal tiver uma notícia interessante, com certeza eu vou ler também. Por isso que eu leio a capa para eu ver, né? Que geralmente na capa estão as coisas mais importantes, que estão no meio do jornal. Ai, se houver alguma coisa que eu acho interessante, eu vou ler sim...

A facilidade e a rapidez no acesso às informações fazem das mídias de massa o caminho natural para o acesso ao conteúdo dessas informações.

Além disso, a maneira como as mídias de massa estão se tornando acessíveis a todas as classes sociais também têm introduzido novos comportamentos em relação aos usos da leitura e da escrita:

13.05.2010 – As participantes descreveram a maneira como vêem o papel da informática e da internet nos hábitos de leitura das crianças.

IR – Computador, que aparece muita coisa, está mostrando muita coisa para eles (as crianças). A televisão já está falando e você só está ouvindo, no rádio passa muita coisa. Ôh! Eu estou ouvindo bastante coisa, eu vou pegar uma revista pra ler? Eu vou ver o que eu ouvi, vou ler o que eu já ouvi? Então eu vou deixar de ler às vezes...

KE – Você tem agora aquele CD, né, que a pessoa está lendo para você no CD. Você só coloca no rádio e escuta o livro...

P – Isso é verdade....

KE – É áudio livro...

IR – Mas a causa maior é essa. Que... eu lembro na minha adolescência, já faz tempinho... (risos) Eu lia muito romance. Porque? Porque a televisão não tinha tanto... tanta novela, tanta minissérie, então a gente ia buscar algo a mais. Hoje não. Hoje você liga a TV, ainda mais se você tem uma Sky¹⁷... você vê o que você quer. Você vai ver e ouvir. Você não vai precisar ler e interpretar e... ficar folheando... Acho que isso está tirando muito a leitura do ser humano...

Conforme apontado pelos participantes, o lugar destinado à leitura como entretenimento vem sendo substituído cada vez mais pelas mídias de massa devido às facilidades e à variedade de temas e assuntos que oferecem. A grande quantidade de conteúdos e recursos oferecidos pela internet também vem ocupando cada vez mais espaço na vida cotidiana, principalmente por acumular num único ambiente entretenimento, informação, pesquisa, etc.

Nesse panorama, mesmo as atividades mais simples que envolvem os usos da leitura e da escrita acabam sendo substituídas pelas tecnologias, conforme a fala dos participantes

¹⁷ Canal de TV por assinatura.

abaixo, durante uma discussão acerca dos usos da escrita e da leitura dentro do ambiente doméstico:

13.05.2010 – As participantes iniciaram uma discussão sobre as facilidades oferecidas pelas tecnológicas acessíveis, como o celular, a TV por assinatura (que hoje é mais barato), a internet, etc.

CR – É como o bilhete... porque que eu vou deixar se cada um tem um celular hoje?

IR – Hoje se eu quero alguma coisa que não está na televisão, eu tenho na internet. Você não vai pegar um livro, uma revista, um jornal, dificilmente você vai se dar ao trabalho de correr atrás de uma revista, atrás de um jornal porque está tudo na internet...

CR – Enquanto eu levaria horas para achar num livro, no Google¹⁸ em dois segundos aparece tudo...

IR - É rapidinho! (...) (Os) Meios de comunicação, né? Que nós temos aí, bem desenvolvidos, que estão evitando que a criança vá ler.

De fato, os meios de comunicação tiveram grande evolução nas duas últimas décadas, garantindo acesso fácil e rápido de todas as camadas sociais. Em relação à TV, novos canais surgiram e novas ofertas de programação para todos os perfis de telespectador apareceram, além da multiplicação dos canais pagos com programações bastante específicas para públicos alvo (canais de esporte, canais de culinária, canais de filmes, etc.).

A própria TV aberta, buscando maior aprimoramento, passou a exibir programações cada vez mais voltadas ao interesse do público em geral, seja através de telejornais cada vez mais sofisticados, seja através de telenovelas, onde muitas vezes as obras clássicas da nossa literatura acabam adaptadas para se enquadrarem num novo tipo de entretenimento.

Além disso, os recursos também oferecem inúmeras outras facilidades que, mediante a agitação e a velocidade dos acontecimentos das situações cotidianas, transformam-se em ferramentas que colaboram sobremaneira para o planejamento das ações dos sujeitos, para a administração das mais variadas situações e ambientes, para delegação de atividades e acesso à informação, e etc., levando até mesmo pessoas com altos níveis de letramento (como CR, que tem nível superior) a realizar ligações e utilizar serviços de voz do aparelho de telefone celular ao invés de fazer anotações e escrever bilhetes.

A presença da leitura e da escrita ainda se fazem presentes nestas tecnologias, no entanto, com a forte presença da imagem e do som, muitas vezes passam despercebidas em meio a tantas informações.

¹⁸ Site de buscas na internet.

Dessa forma, a leitura e a escrita parecem perder sua força e seu poder, aparentando serem desnecessários num mundo de informações visuais e auditivas, pois os indivíduos acabam adquirindo informações com menor esforço e menor tempo empregado.

O mesmo acontece com o uso do computador e da internet, pois há uma grande diferença de sentidos e valores entre a leitura e a escrita no papel e a leitura e a escrita na tela do computador (SOARES, 2002b).

Dessa forma, o juízo de valor e veracidade que os familiares participantes desta pesquisa têm atribuído à tecnologia pode estar sendo internalizados pelas crianças que, ao participar de eventos de letramento onde a TV fala e todos ouvem, ou então onde o computador e a internet são supervalorizados como um fim em si mesmos acabam por se apropriar desses juízos, ignorando o papel que a leitura e a escrita possuem por trás de tudo isso.

De acordo com Soares (2002b) o letramento exercido através dos usos da leitura e da escrita em portadores de textos no papel é diferente do letramento exercido através da tela do computador por meio de hipertextos. Isto acontece porque a própria relação entre autor e leitor constrói-se de maneira bastante diferente, pois enquanto o texto no papel dirige-se a um leitor pretendido, usando os recursos literários disponíveis para tal, o hipertexto é dinâmico, permitindo, em muitos casos, que seus leitores façam alterações em seu corpo e conteúdo. Dessa maneira, a relação entre o ser humano e o conhecimento pode transformar-se, trazendo conseqüências sociais, cognitivas e discursivas para os sujeitos, configurando o que Soares (2002b) denominou letramento digital.

Nessa perspectiva, o uso das tecnologias em substituição aos portadores convencionais de textos pode não significar ausência de comportamento letrado, mas sim os usos de diferentes formas de letramento.

Em relação aos hábitos de leitura, estes parecem ser atribuídos apenas às pessoas que alcançaram níveis de escolaridade mais altos, conforme o recorte abaixo de um diálogo entre a pesquisadora e os participantes sobre como estava sendo a experiência de ler para os filhos:

20.04.2010 – Iniciei a reunião perguntando às participantes sobre a experiência de lera para os filhos, para saber como elas estavam se saindo e se estavam tendo algum tipo de dificuldade.

P – E pra vocês? Como está sendo ler?

HE – Bom... está bom...

P – Bom?

HE – É...

(risos)

P – Está sendo fácil, está sendo difícil...

NA – Eu, eu gosto de ler, né? Tenho só a 4ª série mais eu gosto de ler. Leio revistas, às vezes um livrinho pra ler... Caça-palavra... Eu leio revista... eu gosto de ler...

NA, ao justificar que apesar de ter estudado apenas até a 4ª série (atual 5º ano) gosta de ler, mostra que o hábito de leitura é, muitas vezes, um comportamento esperado somente daqueles indivíduos que atingiram graus superiores de ensino, deixando subliminarmente a ideia de que os hábitos de leitura fazem parte do status social de quem teve acesso a escolarização em seus mais altos níveis.

Já HE aparentou desconforto, deixando implícita a sua dificuldade para lidar com os textos escritos.

Da mesma maneira, durante uma discussão acerca da escrita de estórias, CL expõe como surgem suas dificuldades:

05.05.2010 – As participantes começaram a narrar as suas dificuldades com a escrita e como faziam para lidar com isso.

CL – Assim, contando é fácil, difícil é ter que escrever.

P – Porque que é difícil escrever?

CL – Porque você tem que pensar o que você vai escrever, se vai errar a palavra. Ontem eu fiz uma história... foi meio difícil...

As dificuldades de CL e HE em relação ao domínio da escrita geram empecilhos para que possam fazer uso desta como gostariam.

O desconforto expressado pelas participantes em relação ao domínio da escrita pode ser conseqüência de métodos empregados durante seus processos de alfabetização que não atenderam às suas necessidades. Segundo Goulart (2007), os métodos tradicionais de alfabetização caracterizam-se pelo controle excessivo da produção escrita, deixando subjacente à sua aplicação a crença de que somente depois que se domina a base alfabética da escrita (o código propriamente dito) é que se torna possível fazer uso da leitura e da escrita e experimentá-las como linguagem.

JO, que se declarou analfabeto, para lidar com os usos da leitura e da escrita apóia-se em outras pessoas alfabetizadas que estejam próximas, ou em suas próprias experiências de vida, a fim de construir significações a partir de figuras e imagens:

05.05.2010 – Ainda conversando sobre a maneira como lidam com a escrita, JO, que sempre comenta o fato de ser analfabeto, comentou que costuma fazer suas pregações com a ajuda da esposa. Além disso, também contou aos demais participantes que costuma comprar revistas em quadrinhos (...).

JO – Agora, hoje, eu falo a Bíblia sem estudá-la. A minha esposa lê para mim e eu traduzo a palavra para a igreja. Eu não leio nada (...) Eu cheguei a comprar bastante livrinhos de estorinhas, essas coisas... Eu cheguei a comprar para o meu menino... Eu cheguei a comprar, não só meu menino gosta de... Eu não sei ler, mas gosto de ver os desenhinhos... (...) Eu tenho comprado bastante, minha esposa deve (ter) até pensado “esse cara é doido”. Os desenhinhos e eu dando risada, principalmente aqueles da (turma da) Mônica. Pode me chamar de moleque, mas eu gosto dos desenhinhos, eu gosto dessas coisas... (...) Antes de meu menino nascer, eu comprava bastante livro de cavalo, de arma, essas coisas. Mas por causa de arma e essas coisas que tem, e criança já é violenta hoje em dia, a gente vê essas crianças violentas, eu parei... Eu não compro mais daquele. Mas de vez em quando eu acho essas revistas em quadrinho, ou eu abro, eu pego assim e gosto de ver qualquer coisinha à toa. Eu olho assim, gostei, eu levo embora.

O participante JO nos relatou que sempre trabalhou como peão de boiadeiro durante sua vida, lidando com gado e transportando boiadas. Suas experiências ofereceram a ele diversos conhecimentos dentro de seu contexto que, uma vez armazenados, puderam ser combinados com diversos outros conhecimentos que foram sendo adquiridos durante toda sua vida, permitindo a construção de seus saberes (VIGOTSKII, 1996).

Nesse ínterim, JO podia e ainda pode interagir com revistas sobre cavalos e armas (elementos de seu contexto como peão de boiadeiro) de forma competente e adequada e, em situações nas quais a leitura e a escrita são exigidas, pode também contar com o apoio da esposa alfabetizada.

No entanto, JO reconhece que, apesar de sua independência e autonomia dentro de seu contexto, há limitações impostas pelo amplo desenvolvimento sócio-histórico e cultural impulsionado pelas novas perspectivas sociais, dentro das quais a tecnologia e o domínio da leitura e da escrita constituem-se como elementos essenciais:

26.05.2010 – Enquanto as participantes comentavam entre si as dificuldades que possuem com a presença constante da linguagem escrita na sociedade atual, JO interrompeu a todos comentando (...):

JO – Eu acho que ler para nós é difícil... porque... principalmente para mim. Eu andei esse mundo, olha, eu andei esse mundo, olha, Mato Grosso... é... esse mundo aí para lá, para cá. Minas Gerais, Bahia, cortei tudo. Nunca precisei do estudo.

P – E agora?

JO – Agora num... agora não é fácil não.

P – O mundo mudou muito...

JO – Agora, até pra pegar um ônibus dá uma dor de cabeça... É difícil... (...) O que mudou na minha vida é que eu não sei ler nenhuma palavrinha. Se eu soubesse ler mesmo o... esse ônibus vai pra tal lugar. Pronto. E eu nunca perguntei para onde eu ia. Agora sou sujeito a perguntar.

As práticas de letramento exercidas pelos participantes apontam que, da mesma maneira que o aprendizado da linguagem escrita não parecia fazer sentido (apesar de ser considerado importante) dentro de um contexto no qual o sustento viria somente pelo trabalho braçal, as práticas convencionais de leitura e escrita não parecem fazer sentido diante da quantidade e da qualidade de informações adquiridas através do som e da imagem.

As tecnologias acessíveis oferecem padrões de leitura e escrita muito diferentes dos padrões escolares, concentrando grande apoio na imagem (visual) e no som (oralidade) de uma forma simplificada e direta, atuando com maior atratividade que as atividades propostas pela escola.

Esses recursos tecnológicos também proporcionam acesso mais rápido e maior agilidade para lidar com uma quantidade bastante grande de informações, a partir de recursos mais atraentes e variados para estas finalidades.

Soma-se a isso o fato de que, para os participantes, os processos de decodificação e codificação são considerados difíceis e a aquisição de hábitos de leitura é para poucos, deixando subjacente a estas informações que entende-se que há uma elitização dos processos de aprendizagem da leitura e escrita com vistas ao desenvolvimento do letramento dos indivíduos.

Os valores e crenças que podem estar subjacentes a essas práticas e os novos hábitos que vão se constituindo a partir dos usos dos novos recursos que emergem para lidar com as demandas sociais podem implicar de alguma maneira no processo de aprendizagem das crianças, pois à medida que os usos convencionais da leitura e da escrita podem ser apresentados como instrumentos passíveis de serem substituídos, a aquisição do código da maneira como o conhecemos perde seu sentido independentemente dos métodos de ensino que são utilizados pela escola.

Esses valores e crenças também se manifestam nos eventos de letramento que os participantes vêm proporcionando aos seus filhos, como veremos a seguir.

4.3 Os eventos de letramento oferecidos pelos participantes aos seus filhos

Quando eram crianças, os participantes desta pesquisa vivenciaram eventos de letramento nos quais seus familiares proporcionavam sua participação direta, sempre com a preocupação e/ ou cuidado acerca da qualidade de seu desenvolvimento individual e social.

Nesses eventos de letramento, tanto a comunicação entre os participantes e seus familiares quanto seus papéis dentro da situação-problema discutida eram diretos, sempre buscando oferecer as melhores e maiores informações da maneira mais clara possível, transmitindo valores, ideias, crenças e tradições que, uma vez armazenadas na memória como experiências vividas, contribuía sobremaneira para a constituição de futuras combinações de informações que cerceariam sua ação e interação nas futuras situações-problemas que viriam a experimentar.

Os eventos de letramento proporcionados pelos participantes aos seus filhos mudaram bastante em relação aos eventos de letramento os quais eles próprios vivenciaram.

Com a obrigatoriedade de se matricular e manter as crianças na escola aliada às legislações vigentes que protegem a criança, proibindo o trabalho infantil e propondo novas regras para a contratação de aprendizes, as crianças têm passado mais tempo na escola. O tempo com a família acabou sendo reduzido também devido aos horários de trabalho impostos pelos empregadores, que levam os familiares a se ausentarem de casa por longos períodos.

A acessibilidade às tecnologias da informação e da comunicação também alteraram as rotinas familiares e os eventos de letramento que têm sido proporcionados às crianças. Os relatos que discutiremos a seguir fazem referência a estes aspectos em alguma medida.

4.3.1 A mediação do conhecimento e o aparelho de TV

As reuniões familiares comuns no final da tarde ou início da noite, sempre depois que seus membros chegam do trabalho e da escola, agora conta com um novo elemento: o aparelho de televisão.

20.04.2010 – As participantes começaram a comentar sobre os demais programas de TV e suas preferências.

HE – Ah, peguei trauma daquela novela de vampiro...

P – Qual?

HE – Os mutantes, lá... os mutantes? (perguntando à filha).

P – Eu não assisti...

T¹⁹ – Quando começava, meu pai...

HE – (interrompendo a filha) Eu ficava na sala com os dois, assistindo. Eu ficava assim (demonstra o comportamento estático diante da TV). Essa daqui (referindo-se à filha) e o pai dela davam cada grito! Depois, sabe, acho que eu já estava com medo, (porquê) quando

¹⁹ Excepcionalmente neste dia a participante levou a filha para a reunião.

começava a novela eu já ia para o quarto. Nem escutava assim... É ruim de eu ir ver! (risos). Foram eles que começaram a por medo em mim. Eu tenho medo de morcego, né? Então, falam, o morcego chupa sangue, então o vampiro come... Que eu os via... né? Então eu morria de medo daquela novela...

No relato de HE, uma narrativa típica de terror (estórias de vampiros) que costumava ser contada sob a luz da fogueira, do lampião, ou mesmo de lâmpadas elétricas, agora é contada de uma maneira impessoal e distante, mesmo que ainda conte com todos os recursos tecnológicos que garantam a beleza e a qualidade das imagens. Mas não é a impessoalidade das narrativas das novelas que constitui o cerne das mudanças ocorridas nos eventos de letramento, mas sim o papel que agora é exercido pela televisão e que antes cabia ao adulto; portanto, com a presença da televisão nas reuniões familiares, seus membros dialogam e trocam experiências de uma forma bastante diferente: se antes os assuntos giravam em torno do cotidiano de cada membro da família, agora os assuntos são muito mais abrangentes, podendo gerar pequenas discussões sobre curiosidades ou credences populares (como a alimentação dos morcegos, conforme o relato de HE), ou provocando reflexões mais abrangentes sobre economia, política, educação, saúde, etc.

O papel da TV como mediadora das relações sociais e dos diálogos entre as famílias é bastante complexo, pois a maneira como vem se estabelecendo dentro do diálogo familiar e dos eventos de letramento, pode nos apontar em quais condições os familiares estão transmitindo conhecimentos e saberes às crianças e quais valores estão permeando essas transmissões.

Setton (2005), em sua pesquisa sobre as estratégias pedagógicas que potencializam as trajetórias de sucesso acadêmico de alunos provenientes de segmentos com baixa escolaridade, descreve que a interferência dos mecanismos de acesso à cultura de massa exerce um papel altamente educativo e socializador. Segundo a pesquisadora, os recursos midiáticos cumprem a função de transmitir um conteúdo que acaba sendo apropriado pelos sujeitos de diferentes maneiras, servindo como mediadores de um saber difuso e pré-científico, ou até mesmo como sistematizadores de conhecimentos escolares. Dessa forma, os estudantes se socializam a partir de uma relação entre sistemas híbridos construídos a partir da família, da escola, e também pelas culturas de massa. Isso significa que a posse de um capital cultural midiático, associado às diversas estratégias pedagógicas, além de expressar o *ethos* familiar, demonstra sua predisposição em valorizar e incentivar o conhecimento formal e informal, os quais são elementos imprescindíveis para alcançar o sucesso escolar, ou seja: os conteúdos transmitidos pelas mídias de massa, em conjunto com os valores e crenças

transmitidos pela família e associados ao saber transmitido pela escola, constituem o capital cultural assumido pelos estudantes que os levará ao sucesso acadêmico.

A pesquisadora apresenta dados bastante animadores em relação à presença das mídias de massa na formação do sujeito letrado, mostrando também um fator que deve ser considerado fundamental para compreendermos os resultados da pesquisa: a maneira como os participantes de sua pesquisa se relacionavam com suas famílias e como o conhecimento era sintetizado e trabalhado dentro dessas relações.

Ao descrever duas de suas participantes, Setton (2005) as descreve como pertencentes a famílias de classe média, sendo que a primeira sempre podia contar com a presença do avô no reforço do orçamento familiar, o que lhe conferiu certo conforto econômico, e a outra mantinha uma rede de amigos que lhe possibilitava circular em ambientes mais favorecidos.

Quase todos os participantes da pesquisa afirmaram que puderam contar com os estímulos provenientes da família (com exceção de uma participante), além de que se valeram das experiências vividas pelos irmãos ou foram influenciados por eles.

Esses aspectos nos indicam que, mesmo que os conteúdos transmitidos pela TV tenham exercido um determinado papel na apropriação dos conhecimentos formais e informais adquiridos, há ainda a presença da família e de seus membros atuando de forma mediadora entre esses sujeitos e o mundo através do diálogo. Isso significa que os conceitos construídos por esses sujeitos foram permeados por experiências em que havia a presença do outro orientando seu desempenho e suas estratégias de ação.

Nos diálogos descritos na pesquisa de Setton (2005), as narrativas das relações dos participantes com o letramento contam com três elementos básicos: o esforço dos familiares para que estes tivessem acesso à cultura letrada, as relações entre os membros da família, e os recursos buscados por esses familiares para que seus filhos tivessem acesso à cultura. Entre muitos fatores que permitem esse acesso à cultura, as transmissões oferecidas pela TV estão entre eles.

Sob todos os aspectos, a intervenção da família no desempenho de suas crianças se sobrepõe aos conteúdos transmitidos pela TV.

A TV, por si só, não consegue transmitir toda uma rede de valores, crenças, tradições e conhecimentos socialmente relevantes dentro de um determinado contexto. E é neste ponto que a atuação dos familiares pode transformar a audiência de um determinado programa de TV num evento de letramento.

Nos eventos de letramento promovidos pelos participantes aos seus filhos, as programações e conteúdos transmitidos têm sido considerados pelos familiares no momento

de lidar com a formação moral, cultural, social e econômica das crianças, conforme descrito por RE:

14.04.2010 – Os participantes começaram a contar sobre suas vidas, suas dificuldades, e sobre a maneira como utilizam isso na educação de seus filhos.

RE – Até a vida da gente dá uma história, não é?

P – Isso é verdade...

RE – Outro dia estávamos assistindo (televisão), aí eu passei, não tem aquele programa do Gugu, que ele tinha... (o programa) dá a casa para a pessoa, aí eu vi uma casinha de tábua, aí eu falei pra ele: (você) está vendo? Eu já morei numa casa assim, que não tinha banheiro, que o banheiro era um pneu. Hoje você tem uma casa boa, né? Eu sou assim, eu dou muito valor para as coisas, eu não quis... Eu o ensino a dar valor. Muitas vezes eu conto histórias da minha vida para ele.

A presença da TV nas relações familiares está se tornando cada vez mais intrínseca, seja na transmissão de valores, seja na ilustração de determinadas situações consideradas no processo de construção de valores, tornando-a quase um membro da família. O seu valor como meio de comunicação e de acesso à informação é inegável, porém, a mediação entre a criança e o conhecimento ainda é papel do adulto.

Afora a TV, há ainda os recursos oferecidos pela informática, os quais têm sido considerados pelos participantes como muito importantes para o processo educacional de seus filhos.

05.05.2010 – Os participantes começaram a afirmar as vantagens da tecnologia sobre as práticas convencionais de leitura e escrita e a maneira como isso vem influenciando as crianças.

P – O que vocês acham? Que realmente a infância mudou muito?

JO – Ah! Mudou.

NA – Com certeza!

MA – A tecnologia hoje está muito avançada e a criança vai atrás disso, né?

P – Perderam o interesse pelas brincadeiras?

NA – Perderam o interesse pelas brincadeiras, com certeza!

P – Porque será, né?

NA – Porque o computador é muito melhor!

Na afirmativa de NA *o computador é muito melhor* está implícita a valoração atribuída ao recurso tecnológico, uma vez que todos o consideram *capaz de tudo*, acreditando que o domínio desta ferramenta, por si só, poderá trazer conseqüências positivas para o futuro das crianças.

4.3.2 As dificuldades em compreender os novos métodos de ensino: reflexos nos eventos de letramento.

Outro fator bastante considerável em relação aos eventos de letramento proporcionados pelos participantes aos seus filhos é a realização das tarefas e lições de casa, pois se trata de uma situação em que se espera que a criança tenha o apoio e a ajuda do adulto.

De acordo com Carvalho (2000, 2004), embora pouco estudado no Brasil, o dever de casa é uma prática cultural que há muito tempo vem integrando as ações da família e da escola na promoção do aprendizado das crianças. Comparando a história do dever de casa nos Estados Unidos e no Brasil, a pesquisadora constatou que os deveres de casa fazem parte das políticas escolares nos Estados Unidos desde a década de 80, com o objetivo de manter os pais informados e envolvidos na aprendizagem escolar de seus filhos. No Brasil, em relação à escola privada, supõe-se que a aceitação do dever de casa associa-se à ideia de que a jornada letiva diária é insuficiente para o aprendizado; já em relação à escola pública, acredita-se que os baixos níveis de escolaridade e renda dos pais os desestimulem a participar da vida escolar de seus filhos e em aceitar a participar na realização de deveres escolares.

De qualquer maneira, a lição e/ou dever de casa faz parte das relações existentes entre a escola e a família, independentemente das intenções a ela atribuídas, e, portanto, acaba por se constituir como um dos muitos tipos de eventos de letramento protagonizados pela família.

No entanto, a partir da década de 80, grandes mudanças ocorreram nas metodologias de ensino da leitura e da escrita, transformando a maneira de se relacionar com os conteúdos escolares tanto por parte da escola quanto por parte da família.

As grandes mudanças nos métodos de alfabetização ocorreram após a publicação do trabalho de Ferreiro e Teberosky (1985/1999) sobre a psicogênese da língua escrita no Brasil.

Neste trabalho, as pesquisadoras descrevem detalhadamente como se dá o processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças, enfatizando a importância de se desenvolver práticas educativas voltadas para a promoção desse processo. A partir desse trabalho teve início um movimento voltado para os processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita denominado Construtivismo.

As propostas de alfabetização baseadas no construtivismo, de acordo com Curto, Morillo e Teixidó (2000), não são atividades desenvolvidas de uma maneira progressiva e organizada para cada nível como um método, mas sim atividades que procuram focalizar as interações com a linguagem escrita de maneira que a criança coloque em jogo tudo o que sabe (WEIZ, 1999). Portanto, as práticas construtivistas são constituídas por atividades bastante

diversificadas, voltadas para todos os níveis de desempenho na linguagem escrita, a fim de promover a progressão da criança para níveis de desempenho cada vez melhor e mais elaborados.

Diante das mudanças ocorridas nas metodologias e estratégias de ensino utilizadas pela escola, os participantes mostraram que se sentem impotentes e pouco capazes de colaborar na realização das atividades escolares de seus filhos, se afastando ainda mais dos compromissos escolares e contribuindo cada vez menos para o desenvolvimento escolar das crianças.

Essas mudanças ocorridas também nos processos de alfabetização e suas conseqüências levaram os participantes a questionar as metodologias de ensino para a alfabetização, os métodos e os recursos utilizados e, inclusive, o domínio e a qualificação dos professores.

28.04.2010 – As participantes presentes começaram a fazer comentários sobre o método de ensino utilizado pelo município e as dificuldades que as crianças estavam apresentando.

EV – Acho que no tempo da cartilha as crianças aprendiam bem mais rápido.

P – Será que é o sistema? Porque eu fui alfabetizada com cartilha...

EV – (interrompendo) Então, na cartilha, todo dia, tinha a hora da leitura, então a professora vinha e cada um tinha que ter uma parte... Então a gente aprendia a ler! Hoje em dia não tem mais esse negócio de cartilha, não sei porquê! Eu penso que é assim... Mesmo meus filhos dizem... fica muito difícil...

CR - Os textos eram menores, né?

P – Os textos eram menores...

HE – Quando estudei, era assim, uma frase para cada um lê. O primeiro falava e depois ia passando...

EV – Era Caminho Suave, né?

P - E todo mundo ia falando... E agora, como será que está funcionando? As crianças contam para vocês? Em casa, como que está funcionando a escola?

EV – Não tem mais a cartilha, por exemplo. De primeiro tinha a cartilha do primeiro, do segundo, do terceiro, da quarta série naquele tempo, né? Nem lembro o nome dos livros. Então a gente lia muito aqueles livros. O professor, cada dia era uma lição daquela que tínhamos que ler. Depois a gente fazia os trabalhos, né? Hoje é tudo diferente, né? As crianças não aprendem mais a ler. O modo de ensinar mudou... de ler... E eles têm preguiça de ler! A Ana Julia não gosta de ler!

P – É porque os textos são compridos demais, isso assusta?

EV – Ah, não sei... (...) Eu acho que antigamente, as professoras sabiam o que fazer. Eu, para ler, sou... desde que eu tava na escola! Gosto muito de ler... agora faz muito tempo... Eu leio rápido, escrevo rápido. Agora hoje eu vejo a Ana Julia (que) não vai nem a pau para escrever, demora, escreve errado, os S, sabe? Esquecesse dos S...

Em relação às críticas feitas ao trabalho do professor, que parece não saber o que está fazendo, segundo a fala de EV, devemos observar tanto as questões próprias das disputas

entre os métodos de alfabetização, que a cada momento legitimam uma determinada prática em detrimento de outra (MORTATTI, 2000, 2006, 2007), quanto ao não reconhecimento por parte dos familiares das crianças de que tais práticas podem promover o desenvolvimento da língua escrita.

O método de alfabetização ao qual os participantes se referem e que lhe é familiar, denominado método tradicional, baseia-se no emprego de atividades escolares organizadas dentro de um padrão de perspectivas, com diferentes níveis de desempenho, partindo das atividades mais simples para as mais complexas.

Os críticos das posturas pedagógicas ditas tradicionais consideram que a maneira como as atividades propostas são empregadas, com atividades exaustivas de treinos ortográficos e com textos simples demais em sua forma e conteúdo, colocam a criança alfabetizanda longe demais das práticas reais de leitura e escrita, comprometendo o desenvolvimento de uma postura crítica frente aos diferentes portadores de textos existentes.

De qualquer maneira, acerca dos eventos de letramento proporcionados pelos participantes aos seus filhos, podemos considerar que, como estes sujeitos são oriundos de ambientes onde as práticas orais de letramento estão mais presentes, o acesso às tecnologias da informação e da comunicação são utilizados de maneira a dar continuidade às práticas orais do letramento, mesmo com os conhecimentos da linguagem escrita que estão subjacentes e são necessários ao seu manuseio.

Já as dificuldades em compreender as novas metodologias de ensino utilizadas pela escola denotam o truncamento do diálogo entre esta e a família, o que pode colaborar no processo de ruptura da indissociabilidade entre o letramento e a alfabetização.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os participantes desta pesquisa, pais de crianças consideradas com dificuldades no processo de aprendizagem escolar, apontam em seus relatos que vivenciaram seus processos de letramento com base na transmissão oral de seus familiares e através das experiências práticas que lhes foram proporcionadas e transmitidas diretamente por seus pais.

Nesses processos de letramento oral, havia a sempre uma constante preocupação com a formação moral e com a aquisição do “saber-fazer”, visando o ingresso no mercado de trabalho.

O acesso à educação formal era desejado e valorizado, pois esta era vista como uma maneira legítima de acesso e garantias no mercado de trabalho; todavia, nem sempre se efetivava.

Os reflexos dessas experiências e vivências podem ser compreendidos através das práticas de letramento por eles relatados: há ainda uma forte tendência às práticas orais de letramento, manifestada também com a incorporação do uso dos recursos das tecnologias acessíveis da informação e comunicação em seu cotidiano.

A incorporação das tecnologias da informação e comunicação acessíveis em seu cotidiano demonstra que os valores sociais atribuídos a esses recursos e as possibilidades que estes oferecem em nosso momento sócio-histórico são reconhecidos e que tem seu lugar na vida familiar, porém as maneiras como são utilizados também denotam a legitimação das práticas letradas orais como fonte de transmissão dos valores, ideias, tradições, crenças e desejos que são subjacentes à subjetividade das relações familiares.

Mesmo nos eventos de letramento que proporcionam aos seus filhos que contam com a presença ou o uso de qualquer tipo de tecnologia acessível, seja através de um telefone celular, um aparelho de TV, ou até mesmo através do uso da internet, as práticas orais de letramento são legitimadas como meio mais fácil e mais rápido de acesso às informações e de comunicação.

Essa legitimação dessas tecnologias acessíveis como meios mais fáceis e rápidos de acesso à informação pode dever-se às próprias dificuldades dos participantes em lidar com as práticas de leitura e escrita. Além disso, o estranhamento aos novos métodos utilizados pela escola no processo de alfabetização da criança, aliado às dificuldades que seus filhos apresentam no aprendizado escolar, podem também colaborar para esse processo de legitimação à medida que se constrói um entendimento de que os conhecimentos que não são adquiridos na escola devido às dificuldades impostas por seus métodos de ensino podem ser adquiridos por mecanismos mais fáceis de serem manipulados.

De qualquer maneira, os familiares participantes dessa pesquisa têm oferecido, mesmo que com elementos bastante diferentes em relação às suas próprias experiências, práticas orais de letramento a partir desses elementos disponíveis em seu meio.

Portanto, a criança participa ativamente de práticas orais de letramento nas quais a qualidade, os elementos e os fins dessas práticas são relativos aos gostos e aos anseios de seus familiares.

Nesse panorama, podemos inferir que as práticas de letramento desses familiares e os eventos de letramento que proporcionam aos seus filhos refletem os valores e crenças que adquiriram a partir dos eventos de letramento que vivenciaram, nos quais era reconhecida a importância da linguagem escrita e seu domínio para a ampliação de sua participação social e, ao mesmo tempo, lhes era ensinado que era possível sobreviver e conseguir a manutenção e o sustento para a vida a partir da inserção no mercado de trabalho, mesmo sem adquirir completamente o domínio do código escrito.

Dessa forma, o letramento enquanto práticas de leitura e escrita oferecido pela escola passa a ter uma significação menor na vida desses indivíduos, enquanto que o letramento como práticas sociais de inserção social ganha novos contornos e maior significação. Isto não quer dizer que essas práticas sociais não façam usos da linguagem escrita; porém, oferecem recursos variados para que estas práticas se constituam, facilitando o manuseio do código.

Mediante tais fatos, as dificuldades de aprendizagem, da maneira como são apreoadas pela escola, ganham uma significação diferente, menos fatalista, abrindo uma nova perspectiva para o debate em torno das DA: a escola pode ser, na verdade, outro espaço de letramento com suas práticas e usos da linguagem escrita para fins e contextos específicos.

A escola, entendida como outro espaço de letramento, não se exime do seu papel social na formação dos cidadãos. Na verdade, ela pode passar a ser entendida como o quarto elo nas correntes dos estudos do letramento: as práticas de leitura e escrita, a evolução social impulsionada pela escrita, os contextos de usos e práticas da escrita, e a escola como propulsora da escrita através da alfabetização.

Para isso é preciso revisitar as diferentes concepções de letramento e construir uma definição sobre a indissociabilidade entre o letramento e a alfabetização, ou seja é preciso que se construa um entendimento mais claro acerca dos processos que envolvem a transcendência das práticas orais de letramento para as práticas escritas e do papel da escola nesse processo.

Essa construção pode envolver muito mais do que o ensino das relações grafofônicas, pois é preciso que se construam unidades de sentido dentro dessas relações a partir das expectativas e perspectivas de valores e desejos que os sujeitos aprendentes possuem.

Esta pesquisa, ao procurar conhecer quais são as práticas de letramento dos familiares de crianças com dificuldades de aprendizagem escolar, nos aponta que nossas crianças estão imersas numa sociedade que, embora fragmentada pelos conflitos sócio-econômicos, oferece condições para experimentar diferentes tipos de letramento.

Portanto, a ruptura entre letramento (visto como práticas sociais de leitura e escrita) e alfabetização (vista como processo pedagógico) pode estar no processo de construção de sentidos subjacente à transmutação das práticas orais em práticas escritas. Esperamos que este estudo colabore para a reflexão de professores e da escola acerca de suas práticas, visando melhor atender aos chamados casos de dificuldades de aprendizagem.

Referências

BORUCHOVITCH, E. Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In: SISTO, F. F. et al. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 10ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, M. E. P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, abril 2004.

_____. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 143-155, julho 2000.

CIASCA, S. M. (org.) **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CURTO, L.M.; MORILLO, M.M.; TEIXIDÓ, M.M. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000. v.1.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FILGUEIRAS, K.F. **Diagnósticos e encaminhamentos**: as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização numa escola pública e numa escola particular. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARGIULO, R. M. Persons with Learning Disabilities. In: **Special Education in Contemporary Society**: an introduction to exceptionality. USA: Thomson, 2006.

GUESSER, A. H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 1, n. 1, p. 149-168, ago/ dez 2003. Disponível em <http://www.emtese.ufsc.br/h Adalto.pdf> Acesso em 18.04.2011.

JARDIM, W. R. de S. **Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental**: manual de identificação e intervenção. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2005.

JOHNSON, D. J.; MYKLEBUST, H. R. **Distúrbios de Aprendizagem**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 1986

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. 1ª edição. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LEMOS, C. T. G. de. Prefácio. In: KATO, M. A (org.) **A concepção da escrita pela criança**. 2ª edição. Campinas: Pontes, 1994.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. 4ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MOREIRA, N. da C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M. A (org.) **A concepção da escrita pela criança**. 2ª edição. Campinas: Pontes, 1994.

MORTATTI, M. R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=42033 . Acesso em 14 set 2010.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo/ 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. 1ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

NASCIMENTO, M. do. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. 4ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

POLITY, E. **Dificuldade de ensinagem: que história é essa?** São Paulo: Vetor, 2002.

REGO, L. B. Descobrir a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. A (org.) **A concepção da escrita pela criança**. 2ª edição. Campinas: Pontes, 1994.

RIVERO, C. M. da L. **A etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação**: caminhos para uma síntese. Disponível em http://www.sepq.org.br/IIisipeq /anais/pdf/mr2/mr2_5.pdf Acesso em 19.04.2011.

ROMERO, J. F. Atrasos maturativos e dificuldades de aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (ogs). **Desenvolvimento psicológico e educação**:

transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3 v.

SAWAYA, S. M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 01, p. 67-81, jan/ jun 2000.

SETTON, M. da G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan/ abr 2005.

SILVA, M. C. Dificuldades de aprendizagem: do histórico ao diagnóstico. Disponível em http://www.fortium.com.br/faculdadefortium.com.br/wilson_costa/material/4663.pdf. Acesso em 18. 04. 2011.

SISTO, F. F. et al. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

SMITH, C; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLKA, A.L.B. **O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais**. Cadernos Cedes [on line]. 2000, vol 20, n. 50, PP. 26-40. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a03v2050.pdf> Acesso em 26 dez 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org). **Letramento no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.(a).

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez 2002.(b).

TERZI, S.B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

TFOUNI, L. V. **Alfabetização e letramento**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

VIGOSKII, L.S. **La imaginación y el arte em la infância**. 3ª edição. Madri: Ediciones Akal, 1996.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEISZ, Telma. De boas intenções o inferno está cheio ou quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre: Artmed, v.4, n.14, p. 10-13, ago/out 2000.

Anexos

Anexo 1 - Parecer n. 338/2010



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR

cephumanos@power.ufscar.br

<http://www.propp.ufscar.br>

Parecer Nº. 338/2010

CAAE: 0099.0.135.000-10

Processo número: 23112.003675/2010-95

Título do projeto: Letramento e dificuldades de aprendizagem: contribuições de oficinas com mães de crianças com queixas escolares

Pesquisador Responsável: PATRICIA DE OLIVEIRA

Orientador: CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA

Área de conhecimento: 7.00 - Ciências Humanas / 7.08 - Educação

Grupo: III

Análise da Folha de Rosto

A Folha de Rosto está completamente preenchida e devidamente assinada.

Descrição sucinta dos objetivos e justificativas

O objetivo deste projeto é descrever as relações que as famílias de crianças com dificuldades de aprendizagem mantêm com o letramento, procurando compreender como pode ocorrer o processo de letramento dessas crianças.

Metodologia aplicada

A metodologia será qualitativa, empregando a técnica de oficinas de narrativas de histórias. As oficinas serão registradas em audiovisual, através de câmera filmadora especialmente para esse fim.

Identificação de riscos e benefícios

A análise de riscos e benefícios aos sujeitos da pesquisa está adequada.

Cronograma

O cronograma apresentado está adequado às necessidades do projeto e às exigências éticas.

Orçamento financeiro detalhado

A pesquisadora indica a documentação em audiovisual correrá por conta da pesquisadora. Os livros e demais materiais a serem utilizados nas oficinas serão obtidos na escola que os cederá para uso nos encontros previstos. Os deslocamentos das mães participantes que implicarem em uso de transporte serão pagos pela pesquisadora. Os materiais para transcrição e análise dos dados obtidos são de propriedade dos laboratórios da Universidade Federal de São Carlos.

Forma de recrutamento

O recrutamento das participantes contará com o apoio e a indicação da equipe escolar. Após a seleção das participantes, estas serão convidadas para uma reunião na U. E. através dos meios comumente utilizados pela escola: bilhetes colados no caderno ou na agenda do estudante. Será considerado fator de inclusão de mães de alunos com queixas de dificuldades de aprendizagem e, como fator de exclusão, não ser mãe de aluno que possua algum problema em sua aprendizagem.

Adequação do TCLE

O TCLE apresentado está adequado.

Identificação dos currículos dos participantes da pesquisa

Currículos apresentados e demonstrando que a responsável pela pesquisa tem formação e experiência na área e temática de pesquisa.

Conclusão

Trata-se de um trabalho relevante dos pontos de vista científico e social, com preocupação ética. Tendo em vista os comentários acima, o projeto de pesquisa está adequado em todos os aspectos pertinentes à Resolução CNS 196/96 e suas complementares.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

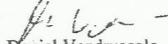
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

Parecer: O projeto atende a Resolução 196/96. **Aprovado.**

Normas a serem seguidas:

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta data e ao término do estudo.

São Carlos, 29 de setembro de 2010.


Prof. Dr. Daniel Vendruscolo
Coordenador do CEP/UFSCar

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Direção e Coordenação Escolar

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____,
RG _____, diretora da unidade escolar _____
_____, situada à _____
_____, nº _____, bairro _____, declaro estar
ciente que serão realizadas gravações em vídeo das atividades realizadas em uma sala
de aula das dependências desta escola. Declaro estar ciente de que o foco das gravações
em vídeo recairá sobre as oficinas de leitura realizadas com as mães de crianças alunas
desta U.E., para o desenvolvimento da pesquisa **Letramento e Dificuldades de
Aprendizagem: contribuições de oficinas com mães de crianças com queixas
escolares.**

A pesquisa tem por objetivos:

1. Descrever, a partir dos discursos emergentes durante as oficinas, que relações as mães participantes possuem com a leitura e a escrita;
2. Compreender como essas relações com as práticas de leitura e escrita podem afetar o processo de letramento de crianças com dificuldades de aprendizagem;
3. Compreender como as práticas de leitura e escrita dentro do contexto familiar interagem com as dificuldades de aprendizagem;
4. Analisar se as dificuldades de aprendizagem podem se constituir como um risco para o letramento.

As gravações em vídeo serão transcritas e posteriormente analisadas pela pesquisadora.

Terei liberdade de recusar a continuidade da pesquisa em qualquer uma de suas fases. A qualquer momento poderei buscar, junto à pesquisadora, esclarecimentos de qualquer natureza, inclusive em relação ao método.

A pesquisadora responsável garantiu-me sigilo dos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Declaro, ainda, ter ciência de que as gravações em vídeo poderão ser usadas para fins científicos, tais como publicações e participações em Congressos, de acordo com a ética e o proceder científico e idôneo.

Consinto, finalmente, que as imagens gravadas em sala de aula das dependências desta U.E. possam ser usadas, desde que nas situações acima mencionadas.

São Carlos, _____ de _____ de _____

Diretor Escolar

Patrícia de Oliveira
Pesquisadora – Mestranda em Educação Especial
Universidade Federal de São Carlos

Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) : Participantes

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, RG _____, mãe de aluno devidamente matriculado na escola _____, situada à _____, n° _____, bairro _____, declaro estar ciente que serão realizadas gravações em vídeo das atividades realizadas em uma sala de aula das dependências desta escola. Declaro estar ciente de que o foco das gravações em vídeo recairá sobre as oficinas de leitura realizadas com as mães de crianças alunas desta U.E., para o desenvolvimento da pesquisa **Letramento e Dificuldades de Aprendizagem: contribuições de oficinas com mães de crianças com queixas escolares**.

A pesquisa tem por objetivos:

1. Descrever, a partir dos discursos emergentes durante as oficinas, que relações as mães participantes possuem com a leitura e a escrita;
2. Compreender como essas relações com as práticas de leitura e escrita podem afetar o processo de letramento de crianças com dificuldades de aprendizagem;
3. Compreender como as práticas de leitura e escrita dentro do contexto familiar interagem com as dificuldades de aprendizagem;
4. Analisar se as dificuldades de aprendizagem podem se constituir como um risco para o letramento.

As gravações em vídeo serão transcritas e posteriormente analisadas pela pesquisadora.

Terei liberdade de recusar a continuidade da minha participação na pesquisa em qualquer uma de suas fases, sem nenhum prejuízo ou ônus de qualquer natureza.

A qualquer momento poderei buscar, junto à pesquisadora, esclarecimentos de qualquer natureza, inclusive em relação ao método.

A pesquisadora responsável garantiu-me sigilo dos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Declaro, ainda, ter ciência de que as gravações em vídeo poderão ser usadas para fins científicos, tais como publicações e participações em Congressos, de acordo com a ética e o proceder científico e idôneo.

Consinto, finalmente, que as imagens gravadas em sala de aula das dependências desta U.E. possam ser usadas, desde que nas situações acima mencionadas.

São Carlos, _____ de _____ de _____

Participante

Patricia de Oliveira
Pesquisadora – Mestranda em Educação Especial
Universidade Federal de São Carlos