

Ana Paula Pedersoli Pereira

**MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ESPAÇO DOMÉSTICO: MOBILIZAÇÕES
E ESTRATÉGIAS FAMILIARES EM TORNO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA
LEITURA E DA ESCRITA. (MG- 1950 /1960/ 1970)**

Belo Horizonte
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
2013

Ana Paula Pedersoli Pereira

**MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ESPAÇO DOMÉSTICO: MOBILIZAÇÕES
E ESTRATÉGIAS FAMILIARES EM TORNO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA
LEITURA E DA ESCRITA. (MG- 1950 /1960/ 1970)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação:
“Conhecimento e Inclusão Social em Educação”, da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas
Gerais, como requisito final à obtenção do título de Mestre
em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Alves da Silva Frade.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

Belo Horizonte

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitor

Prof. Clélio Campolina Diniz

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Prof. Ricardo Santiago Gomez

Pró-Reitor de Pesquisa

Prof. Carlos Alberto Pereira Tavares

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora

Profa. Dra. Samira Zaidan

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Coordenador

Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha

Subcoordenador

Prof. Dr. Eduardo Fleury Mortimer

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos sujeitos da pesquisa pela generosidade com que compartilharam parte de suas histórias de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela fé, pela oportunidade de conviver com pessoas iluminadas e por sua presença sempre em meu caminho.

À Isabel Cristina Alves da Silva Frade, pela acolhida tão cuidadosa e pelo trabalho excepcional de orientação, permeado por palavras e leituras tão pontuais, atenciosas e sábias, o que me incentivou cada vez mais na busca pelo conhecimento. Obrigada pela confiança e por ter despertado em mim o desejo pela pesquisa. As oportunidades de aprendizado ao seu lado, em participação em congressos, em escritas de textos, como monitoria de suas disciplinas, como integrante de projetos do Ceale, permitem cada vez mais o meu crescimento intelectual, profissional e, o mais importante, o pessoal. Você é para mim um exemplo, uma orientadora não só de pesquisa, mas também da vida. Sua orientação trouxe-me serenidade e vontade de aprender, de compreender, de entender o que não está nas entrelinhas.

À Ana Galvão, por acompanhar minha trajetória desde o início da graduação. As pontuais e atenciosas leituras dos meus primeiros escritos e as várias sugestões ajudaram a definir e organizar esta pesquisa. Obrigada pela generosidade em compartilhar.

À Conceição Clarete Xavier (Teca), pela iniciação na cultura acadêmica e pela preciosa amizade.

Aos sujeitos da pesquisa pela generosidade em compartilhar suas histórias de vida.

Ao CNPQ, pelo auxílio-financeiro concedido durante os dois anos que favoreceu a minha dedicação exclusiva à pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-graduação, o cuidado e precisão em atender às nossas demandas possibilitaram que questões burocráticas se resolvessem de modo mais simples. Em especial, à Dani pela amizade e por ser sempre tão solícita.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG pela formação, em especial, aqueles que contribuíram com leituras e sugestões para o trabalho: Francisca Maciel, Maria Lúcia Castanheira, Ana Galvão, Graça Paulino, Zélia Versiani, Aracy Martins, Mônica Baptista e Marildes Marinho (in memoriam).

Ao Ceale, agradeço o acolhimento e as oportunidades de aprendizagem possibilitadas pela participação em diferentes projetos e programas de formação. Em especial, à Isabel Frade, pelo convite de integrar à equipe de formadoras do Ceale e à Aparecida Paiva (Cidinha), pelo convite para integrar a equipe de analistas de livros literários do PNBE.

Aos integrantes do grupo de pesquisa “Cultura Escrita”, pelas discussões enriquecedoras, os comentários e sugestões tão valiosos, as leituras críticas que proporcionaram para que a pesquisa se tornasse menos solitária e mais prazerosa, e aos poucos ajudando a organizar os escritos. Agradeço os momentos de alegria que compartilhamos, as conversas descontraídas em meio às reuniões, lançamentos de livros e os almoços de fim de ano.

Aos meus familiares, por tentarem reconhecer que o caminho que escolhi é necessário dedicação, estudo e envolvimento, o que demanda tempo e que, na maioria das vezes, é preciso se distanciar e se fechar por horas e mais horas no quarto, em frente aos livros e ao

computador para realizar tarefas e sonhos... Obrigada amados pais Ronaldo e Luiza, e queridos irmãos, Rafael, Marco Túlio e Luiz Fernando por fazem parte da minha vida de maneira muito especial.

Aos amigos e companheiros desta caminhada, primeiro, os do mestrado, que compartilharam junto a mim, momentos de realização, angústias, ansiedade e tensão. A amizade de vocês trouxe a essa etapa muita serenidade e equilíbrio. Em segundo, às minhas amigas do colégio e encontros de quinta-feira, que poucas vezes consegui comparecer, mas tornaram esse percurso mais alegre, pela presença de gargalhadas e histórias contadas ao redor da mesa da cozinha.

Às amigas Simone Alves da Silva, Daiane Marques, Camila Takenaka e Alexsandra Borges pelas sábias palavras de conforto nos momentos mais difíceis. À Simone, agradeço também pela ajuda preciosa nos ensinamentos sobre o site do IBGE.

À amiga Magda, por suas orações que me ajudaram a trilhar esse percurso e tantos outros com fé.

À Tatiane e Bruna por serem sempre tão prestativas e carinhosas.

À Renata Calado, Adriana Caldeira e Maria Ângela, por tornarem as minhas manhãs do ano de 2012 mais felizes. Obrigada pelo carinho de vocês.

À D. Beth e D. Lúcia, diretoras da Escola Municipal Cônego Sequeira, pelo apoio constante.

À Ângela Bedran, pelas sábias palavras que me ajudaram a conduzir meus passos.

Enfim, a todos que contribuíram para a realização desta pesquisa.

"Escrever é tantas vezes lembrar-se do que nunca existiu. Como conseguirei saber do que nem ao menos sei? assim: como se me lembrasse. Com um esforço de "memória", como se eu nunca tivesse nascido. Nunca nasci, nunca vivi: mas eu me lembro, e a lembrança é em carne viva."

Clarice Lispector

RESUMO

O objetivo desta dissertação foi compreender práticas de transmissão e aprendizagem de leitura e escrita que circularam na socialização familiar vivenciadas por crianças na zona rural, no período de 1950 a 1970. Buscou-se relacionar os aprendizados da cultura escrita com a influência ou não da/na escolarização nas práticas familiares, buscando entender modos de penetração da escola no ambiente doméstico, assim como a influência de outras instâncias sociais. A escolha do período decorreu dos dados das trajetórias de seis sujeitos que foram localizados em sondagens relacionadas às “memórias de alfabetização”. No plano metodológico, utilizou-se da história oral por ser esta uma dimensão teórico-metodológica que permite constatar diretamente os sujeitos e sua percepção da experiência vivida em momentos relativamente recentes. Do ponto de vista teórico, a pesquisa buscou dialogar com estudos sobre alfabetização, história da alfabetização, letramento e cultura escrita que evidenciam os diferentes modos de participação de indivíduos nas práticas culturais relacionadas à escrita, por meio das diversas instâncias de socialização. Os conceitos de cultura escolar e os estudos sobre história da alfabetização foram utilizados para compreender os modos de transmissão, os materiais, assim como a relação entre as práticas familiares e a instituição escolar. A análise das práticas familiares de transmissão da escrita e de seu uso buscou recuperar as estratégias familiares em torno da transmissão da leitura e da escrita, o contexto de letramento em casa, as materialidades utilizadas, o capital adquirido e/ou herdado, as estratégias de ensino-aprendizagem. Os resultados da pesquisa explicam algumas mobilizações das famílias em torno dessa transmissão: aprender a ler e escrever em casa por proteção; pela distância da escola, pela falta de meios de transportar os filhos; por ser mulher e ainda, por interesse pessoal. Os dados também evidenciam que os pais investem no ensino da tecnologia da escrita para seus filhos desde a idade de cinco anos. As experiências domésticas de transmissão dialogam com matérias e métodos escolares, mas também foram apreendidos aspectos singulares que mostram a invenção de maneiras de transmissão e a relação desse aprendizado com os diversos usos que as famílias fazem da leitura e da escrita, seja com fins de atividade de ensino, de atividades comerciais, religiosas, ou, simplesmente, pelo interesse pessoal.

Palavras-Chave: História da alfabetização, Alfabetização doméstica, Cultura escrita, Cultura escolar e familiar.

ABSTRACT

The present research aims at understanding the processes that involved the transmission and learning of reading and writing skills that took place within the home environment by children who lived in the rural zone during the period from 1950 to 1970. There has been an effort to relate the learning of the reading culture to the influence –or to the lack thereof –of scholarly familiar practices, trying to understand how the influence of school penetrates in the home environment, as well as how other social instances may also be influential in such a process. The choice of the time span selected for this work is based on the data associated with six subjects we managed to locate in our investigation and in documents on “memories of the process of literacy”. Concerning the methodological plan, oral history was chosen since it is an approach that allows direct access to subjects and their perceptions on their perspectives of their own experiences in relatively recent moments. From the theoretical point of view, this work searched for a dialogical relation between the studies on literacy and written culture that highlights the different ways of participation of subjects in the cultural practices related to writing through various instances of socialization. Concepts related to scholarly culture and studies on the history of literacy were substantial for understanding the different modes of transmission, the material and teaching aids as well as the relation between how familiar practices, teaching aids and scholarly institution actions relate. The analysis of the home environment practices on the transmission of writing and its usage seems to have make up for the family strategies concerning the transmission of writing and reading skills, the context of literacy within the home, the materials available, the capital – either acquired or inherited, teaching and learning strategies. The results of the present research indicate some relevant motivations of the family concerning such a transmission: to learn how to read and write at home because of protective actions, or for the distance between home and school, for the lack of facilities of transportation to and from school, for the reason of being a female, and also for personal interest. There are also evidences of the parents’ investments on the teaching/learning of technologies of writing for their children from the age of 5 on. Experiences of transmission of the teaching/learning processes relate to subjects and methods used by schools, however, some singular aspects show innovative means of transmission and the relation of such processes to the various means that families attribute to the reading and writing skills, such as, teaching intentions, commercial activities, religious purposes, or, simply, for personal interest.

Key Words: History of Literacy; home literacy environment; written culture; scholarly culture, familiar culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Lições para o ensino completo de leitura.....	15
Figura 2	Cartilha Brasileira para adolescentes e adultos.....	64
Figura 3	Saber – Segundo livro de leitura.....	72
Figura 4	O livro de Lili.....	74
Figura 5	Nossos amiguinhos de outras terras (livro).....	79
Figura 6	Livro de Catecismo	82
Figura 7	Livro de Novena	85
Figura 8	Bolhas de sabão (livro).	90
Figura 9	Bolhas de sabão (livro)	90
Figura 10	Bolhas de sabão (livro)	91
Figura 11	Cartilha das Mães.....	94
Figura 12	Cartilha das Mães.....	95
Figura 13	Folhinha Mariana	104
Figura 14	Detalhe da Folhinha Mariana.....	105
Figura 15	Mapa de Barra Longa.....	111
Figura 16	Mapa de Guanhões	113
Figura 17	Mapa de Piracema.....	115
Figura 18	Mapa de Gonçalves – Paraisópolis	117
Quadro 1	Comparativo entre os sujeitos da pesquisa	30

LISTA DE TABELAS

1	Índice alfabetização 1950 – População Geral.....	107
2	Índice alfabetização 1950 – Por escala de Idade – População Geral.....	107
3	Índice alfabetização 1950 – Por escala de Idade – População Urbana.....	107
4	Índice alfabetização 1950 – Por escala de Idade – População Rural.....	108
5	Índice alfabetização 1960 – População Urbana.....	108
6	Índice de alfabetização 1960 – População Rural.....	108
7	Índice de alfabetização 1970 – População Urbana.....	108
8	Índice de alfabetização 1970 – População Rural.....	109
9	Localização da População de Barra Longa em 1950.....	111
10	Instrução Pública em Barra Longa– Censo de 1950.....	111
11	Ensino Primário em Barra Longa.....	112
12	Instrução Pública em Guanhães em 1950.....	113
13	Ensino Primário em Guanhães.....	114
14	Localização da População de Piracema em 1950.....	115
15	Instrução Pública em Piracema em 1950.....	115
16	Ensino Primário em Piracema.....	116
17	Instrução Pública em Paraisópolis em 1950.....	117
18	Ensino Primário em Paraisópolis.....	118

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	A construção do objeto de pesquisa	12
1.2	Estrutura da dissertação.....	20
2	CAMINHOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	21
2.1	Os primeiros passos dessa caminhada.....	21
2.2	Objetivos da Pesquisa.....	24
2.3	Abordagem metodológica: História oral	24
2.4	A escolha dos sujeitos e a escolha do período.....	27
2.4.1	Uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa	28
2.5	A coleta de dados: Realização e análise dos depoimentos orais	30
3	CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE CULTURA ESCRITA E SOCIALIZAÇÕES FAMILIARES EM TORNO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	34
3.1	Cultura escrita, letramento e alfabetização.....	34
3.2	Diferentes modos de fazer e espaços para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.....	48
3.2.1	O processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita na família e em outras instâncias sociais.....	48
3.2.2	O processo de ensino-aprendizado da leitura e da escrita de modo escolar	56
4	MOBILIZAÇÕES E ESTRATÉGIAS DAS FAMÍLIAS EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CASA.....	59
4.1	As motivações do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em casa.....	59
4.2	Os mediadores e seus modos de fazer: a rotina e a materialidade.....	67
4.3	Os materiais escritos e práticas de letramento presente no ambiente familiar	96
4.4	Diálogos entre casos singulares a macro – contextos.....	106
4.4.1	Índice de alfabetização em Minas Gerais nas décadas de 1950/1960/1970	107
4.4.2	Alguns dados sobre as cidades onde os sujeitos aprenderam a ler e escrever em casa	110
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICES.....	132

INTRODUÇÃO

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Esta pesquisa situa-se no cruzamento dos estudos da Sociologia da Educação e da história oral com os estudos no campo da Leitura e da Escrita. Delimita-se, mais especificamente, com pesquisas a respeito dos diferentes modos de participação de indivíduos nas práticas culturais relacionadas à escrita por meio das diversas instâncias de socialização. Como objetivo do trabalho, ressalta-se a análise e compreensão de práticas de transmissão e aprendizagem de leitura e escrita que circulam na socialização familiar vivenciadas por adultos na zona rural, buscando relacionar aprendizados da cultura escrita e a influência ou não da/na escolarização nas práticas familiares e na forma como a escola e outras instâncias sociais penetram no ambiente doméstico. Para isso, foram estudados seis casos de indivíduos provenientes da zona rural em Minas Gerais, declararam terem sido alfabetizados em casa, quando crianças, entre o período de 1950 a 1970.

Os modos de inserção na cultura escrita são diversos e podem ser determinados por instituições, políticas escolares e não escolares de alfabetização, pela participação dos sujeitos/grupos em redes sociais que fazem uso específico da escrita e também pelo autodidatismo, entre outras práticas sociais. Nesse sentido, é fundamental a compreensão de que existem práticas não escolares e escolares de aprendizagem da leitura e da escrita que apresentaram modos diferenciados de usos e de aprendizagens.

A cultura escrita “relaciona-se a todas as sociabilidades, ações, valores, procedimentos, instrumentos que permitem à sociedade mover-se no mundo letrado¹” (FRADE, 2008). Nessa mesma perspectiva, Galvão (2010) ressalta o quanto a cultura escrita² é ampla e complexa, ultrapassando as questões relacionadas ao aprendizado das habilidades e capacidades da leitura e também a dimensão do letramento, ou seja, o uso social dessas habilidades e capacidades. “A cultura escrita é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (GALVÃO, 2010, p. 218).

Desse modo, é possível perceber que as autoras compreendem que o escrito ocupa diferentes lugares e significados nas sociedades, constatando que existem maneiras de se relacionar com o escrito, que em algumas sociedades serão legitimadas, mas, em outras, por exemplo, que se fundamentam em uma cultura oral, não terão significado algum.

¹ Segundo Soares (2003), letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

² GALVÃO (2010) e STREET (2010) em suas pesquisas têm preferido utilizar o termo culturas do escrito, pois considera que a compreensão da cultura escrita não é homogênea, apresenta diferentes significações.

Nesse mesmo plano, considerando estudos de Roger Chartier (2001b) e Galvão (2010), sobre a história da cultura escrita, identificamos diferentes “vias de entradas” para a compreensão da diversidade e singularidade dos modos de participações dos sujeitos na cultura escrita, além de apreender o lugar que o escrito ocupa/ocupou em determinado período histórico. Essas vias são: as instâncias/instituições, os objetos, os sujeitos, os suportes e os meios de produção e a transmissão da escrita. Neste trabalho, optamos por focar na primeira via, que possibilita a compreensão da circulação do escrito e da transmissão da leitura e da escrita em certos espaços, nesse caso, o espaço familiar. Podemos, ainda, afirmar, de modo geral, que a família e a escola são as duas instâncias sociais que ao longo da história têm se responsabilizado pela transmissão da leitura e da escrita.

De uma perspectiva sociológica e contemporânea, Setton (2012) acrescenta que as propostas de socializações das diferentes instâncias se articulam, atualmente, de maneiras diferentes. Em suas palavras, “partilha, pois, junto com a família, a religião e a escola uma responsabilidade educativa” (SETTON, 2012, p. 40).

Esses autores ressaltam que essa compreensão deve ultrapassar a descrição da dicotomia entre a cultura escrita e a cultura oral, nas palavras de Galvão (2010), deve-se “compreender não a cultura escrita em sua oposição à cultura oral, mas *culturas escritas*” (GALVÃO, 2010, p. 221). Diante disso, ao reconhecerem que a cultura escrita não é homogênea, vários autores têm utilizado as expressões “culturas do escrito” ou “culturas escritas”, em que elas “são capazes de expressar que não existe um único lugar para o escrito em uma determinada sociedade ou em um determinado grupo social” (GALVÃO, 2010. p. 3).

No Brasil, país em que a divulgação da imprensa foi tardia e que ainda apresenta dados que atestam a baixa circulação de livros e de outros impressos considerados legítimos, parece caber, sobretudo à escola, a tarefa de propiciar a entrada e a inserção na cultura escrita. Essa tarefa da escola está diretamente relacionada com a sua configuração histórico-social. A escola é uma importante instância social de “peso”, legitimada, que se configura como uma autoridade social, em que, para a sociedade, existem os melhores métodos, os melhores materiais e a melhor forma de ensinar e aprender.

Assim, ciente do peso da escola, cabe perguntar: por que as pessoas/grupos buscam transmitir essa alfabetização fora desse espaço social?

Reconhecemos o papel central que a escola adquiriu na sociedade, porém isso não significa dizer que os aprendizados da leitura e da escrita tenham se desenvolvido somente por intermédio da escolarização e isso nos faz compreender, assim como Graff (1990) reforça, que a alfabetização e a escolarização são processos diferentes, o que permite concluir que a

alfabetização pode e ocorre em outros espaços sociais. No caso da presente pesquisa, é no lar e anterior ao acesso escolar que as crianças aprenderam as primeiras letras.

A forma escolar é uma forma de relação social mais específica, é uma relação pedagógica configurada na instituição, mas que extrapola para outros contextos sociais. Ela constitui-se ao longo de um processo histórico e caracteriza-se por um modo de socialização que “se impõe como predominante em várias sociedades modernas” (THIN, 2006, p. 216). Cabe ressaltar que toda invenção de uma forma social está relacionada a outras transformações e formas, e a escola está muito ligada a formas políticas. (LAHIRE; THIN; VICENT, 2001). Nas palavras de Lahire, Thin e Vicente (2001), “a escola e a escolarização foram desenvolvidas até se tornarem essenciais na produção e reprodução de nossas formações sociais, das hierarquias, das classes[...]” (LAHIRE; THIN; VICENT, 2001, p. 38).

Até meados do século XX, existia a visão muito otimista do senso comum e das Ciências Sociais em relação ao papel central da escolarização no processo de superação do atraso econômico, do desenvolvimento de uma sociedade mais moderna e democrática (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Magaldi (2007) acrescenta que, nos anos de 1930, a partir da idealização da marcha para o progresso, a “idéia de secularização e racionalização da cultura baseada na ciência e na técnica, bem como a possibilidade de intervenção racional na esfera” (MAGALDI, 2007, p. 65). Assim, pode-se compreender o grande prestígio dado à escola, uma autoridade que ultrapassaria o espaço escolar, como “um meio de disseminação das luzes” em uma sociedade que não progredia.

Nesse momento, é interessante destacar que ao consultar a Cartilha³ “*Lições para o ensino completo da leitura*” (FIG. 1), de Anna Cintra, publicada pela Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, em 1922, há um poema de Benedicto Ribeiro intitulado “Escola”, que ressalta que os tempos ruins da escola se ausentaram, enfatizando uma nova fase dessa instituição, a supremacia da escola na vida dos cidadãos.

³ Essa cartilha e várias outras presentes nesta dissertação foram localizadas e digitalizadas no âmbito do programa de investigações denominado *Cartilhas Escolares – ideários, práticas pedagógicas e editoriais: construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT, ES, RJ, AM 1870-1996)*, que teve início em 2001, a partir dos materiais de leitura do CEDOC/CEALE e acervos do Museu da Escola Ana Maria Casasanta, contando também com materiais fotografados na biblioteca do LIVRES, da USP, e do acervo particular da orientadora desta dissertação. Grande parte deste material foi repertoriado e/ou analisado no livro *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – século XIX e XX)*, organizado por Frade e Maciel (2006).

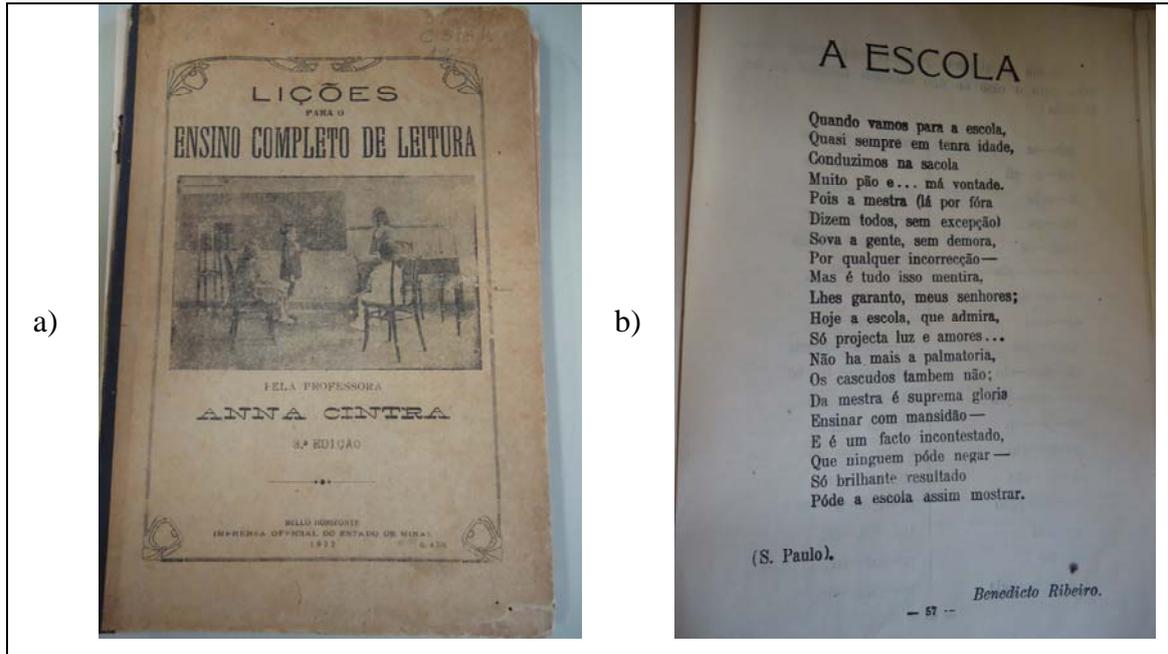


FIGURA 1 - Lições para o ensino completo de leitura – Anna Cintra, 1922

a) Capa

b) p. 57

Fonte: Centro de Referência do Professor/SEE/MG

Três décadas depois, mesmo com essa representação de escola iluminada, o espaço doméstico ainda é lugar de aprendizagem da escrita, fazendo parte de nosso universo de pesquisa. Nos anos de 1960, a concepção de escolarização relacionada ao progresso da sociedade modifica-se radicalmente. Nas palavras de Nogueira e Nogueira (2009), “abandona-se o otimismo das décadas anteriores em favor de uma postura mais pessimista” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 13). Embora as pesquisas de cunho sociológico mostrem essa tendência, a ideia de que a alfabetização, sobretudo a escolar, vai promover o progresso e a cidadania é marcante até os dias atuais.

Numa perspectiva histórica, Graff (1990) ressalta em seu artigo, *O mito do alfabetismo*, que há um conjunto de motivações que explicam porque as sociedades se alfabetizam. Na “imaginação popular, o alfabetismo é a característica distintiva mais importante de um homem civilizado e de uma sociedade civilizada” (GRAFF, 1990, p. 30). Acrescenta, ainda, que para leigos e estudiosos a noção do analfabetismo está diretamente relacionada a consequências sociais e pessoais terríveis. Nesse sentido, o autor critica essa visão ingênua em relação à escolarização como a principal via de desenvolvimento de uma sociedade e enfatiza que alfabetismo é “profundamente mal entendido” (GRAFF, 1990, p. 32). Quando supervalorizamos o alfabetismo por si mesmo, deixamos de lado o contexto sociocultural em que esse ensino e aprendizagem estão inseridos e corremos o risco de não compreender que o alfabetismo não é um fim, mas, sim, uma base.

No entanto, a força da escolarização é maior quanto mais presente ela se torna no cotidiano dos grupos sociais, ainda mais quando atinge a todos. Num país que conseguiu universalizar a educação, em termos de ter todos os alunos do ensino fundamental em um turno apenas no final do século XX (SETTON, 2012), ainda se tende a relacionar a aquisição dos princípios da alfabetização e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e da escrita apenas à escolarização. Nesse sentido, podemos dizer que a escola brasileira, a partir de meados do século XX, passou a ocupar um espaço significativo/central em comparação a outras instituições, no que diz respeito à transmissão dos saberes (GALVÃO, 2007), e, por isso, quando tomamos estudos de Harvey Graff (1990), que apresenta outros contextos como mobilizadores da alfabetização, em diferentes períodos, percebemos que, por serem poucas as fontes historiográficas, pouco conhecemos das experiências não escolares de transmissão da escrita. Isso se torna mais sério porque, por acreditarmos tanto no poder da escola, dirigimos poucas perguntas para fora do universo escolar.

Apesar dessa forte tendência de primeiro relacionar o processo de alfabetização com escolarização, a escola não é a única guardiã da transmissão da escrita, embora sua “forma escolar” de lidar com a escrita possa atingir outros espaços sociais, mostrando que são múltiplas as relações entre espaços e sujeitos. Nas palavras de Braslavsky:

El aprendizaje de La lectura y de La escritura, y sobre todo su enseñanza, fueron generalmente considerados como cuestiones privativas de la escuela. Desde otros puntos de vista, la alfabetización respondería a una interpretación más amplia, como una práctica cultural compleja que trasciende a la escuela. (BRASLASKY, 2003, p. 83)

Considerando os estudos de Frade (2011a), reconhecemos o peso que a escola exerce na sociedade brasileira na transmissão da cultura escrita e “não podemos desconsiderar que temos maior facilidade em recuperar fontes para a história da alfabetização escolar” (FRADE, 2011a, p. 182). Entretanto, percebemos que para a construção da história da alfabetização é preciso extrapolar o espaço escolar, reconhecendo a circulação do escrito e os diferentes modos de transmissão da leitura e da escrita em outros espaços sociais.

É nesse contexto que estudos que focam suas investigações em outros espaços e instâncias de transmissão da leitura e da escrita, diferente das práticas e transmissões escolares, ganham destaque, como o de Souza (2009), que investigou modos de participação nas culturas do escrito de uma comunidade rural do norte de Minas. Conforme a autora, reconhecemos que esses estudos possibilitam a compreensão de diferentes espaços, usos, mediadores, objetivos, apropriações da cultura escrita e, mais especificamente, os modos de fazer e de transmitir os saberes da leitura e da escrita em espaços que não são socialmente

reconhecidos como legítimos para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, essa pesquisa insere-se nesse contexto, uma vez que o foco da nossa investigação é o espaço familiar como uma instância socializadora dos saberes da leitura e da escrita.

Baseando-se nesses pressupostos e dando continuidade aos meus estudos de Monografia – *Ensinar e aprender a ler e escrever no espaço doméstico. Minas Gerais, década de 1960 e 1970*, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, em que analisamos e compreendemos o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvido no seio familiar de quatro sujeitos nas décadas de 1960 e 1970 e suas possíveis relações com a escolarização, é que desenvolvemos a pesquisa *Memórias de Alfabetização no espaço doméstico: mobilizações e estratégias familiares em torno do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (Minas Gerais, 1950, 1960 e 1970)*. Com ela, objetivou-se compreender práticas de transmissão e aprendizagem da leitura e de escrita que circularam na socialização familiar vivenciadas por crianças na zona rural no período de 1950 a 1970, buscando relacionar aprendizados da cultura escrita e a influência ou não da/na escolarização nas práticas familiares e na forma como a escola penetra no ambiente doméstico, assim como a influência de outras instâncias sociais.

Considerando que há formas de aprendizagem da escrita que ocorrem em outros espaços, inclusive o doméstico, esta pesquisa visa mapear experiências e práticas de sujeitos que declararam terem sido “alfabetizados em casa”, ou melhor, que já chegaram alfabetizados à escola. Nesse sentido, buscamos compreender as diversas questões que perpassam esse ensino não escolar, como por exemplo, as práticas culturais da família, o contexto de letramento na casa, as materialidades envolvidas, as questões do capital adquirido e/ou herdado, as estratégias de ensino-aprendizagem; as relações culturais, sociais, políticas e interpessoais envolvidas nesse processo, e a questão da alfabetização “emergente”⁴.

Algumas indagações foram ponto de partida para a pesquisa e foram aprofundadas, ou não, a partir dos depoimentos/memórias dos sujeitos adultos escolhidos, por exemplo: quais disposições foram criadas para esse aprendizado? Com quem se aprende em casa? De que forma se aprende e se ensina? Quais materiais, suportes e instrumentos são utilizados? De alguma forma, há circulação de práticas escolares nas práticas de ensinar a ler e escrever em casa?

⁴ Termo utilizado por Braslavsky (2003), ressaltando que a alfabetização emergente se desenvolve mediante as influências das primeiras experiências que as crianças têm com a linguagem falada e a escrita em seu meio social, sobretudo no espaço familiar.

Esta pesquisa pretendeu acrescentar algumas contribuições tanto para a história recente da alfabetização em Minas Gerais quanto para o debate teórico em torno da “escolarização do social”. Além da relevância para o campo acadêmico, convém ressaltar a importância social do estudo, uma vez que os problemas de leitura e escrita são, atualmente, cruciais na educação brasileira e pouco se tem discutido o investimento que famílias, integrantes de diferentes camadas sociais, fazem e fizeram em torno desse capital cultural⁵. Nesse sentido, conhecer os diversos modos de participação na cultura escrita, que acontecem nas diferentes instâncias de socialização, possibilita ampliar as próprias maneiras de a escola ocupar-se do ensino da leitura e da escrita. Em síntese, a relevância maior da proposta está em centrar sua análise em práticas familiares de alfabetização, pois elas não têm sido objeto de estudo sistemático por parte dos pesquisadores da área da Educação.

Ao reconhecermos os diferentes modos de participação dos sujeitos nas culturas do escrito, estamos percebendo diferentes instâncias de socialização, o que permite ampliar o diálogo com os modos de socialização da leitura e da escrita na escola e apreender uma perspectiva social da linguagem, ou seja, entender as relações entre linguagem, sociedade e escola. Nas palavras de Soares (2002), essa perspectiva social:

[...] é indispensável a uma prática de ensino que, fundamenta-se em conhecimentos sobre as relações entre linguagem, sociedade e escola, e revelando os pressupostos sociais e linguísticos dessas relações, seja realmente competente e comprometida contra as desigualdades sociais (SOARES, 2002, p. 6).

Nessa mesma perspectiva, ressaltamos que a alfabetização é fenômeno socialmente construído, assim, compreendemos que a alfabetização é um processo construído na vida diária em diferentes contextos, seja o doméstico, o religioso, o escolar. Segundo Cook-Gumperz (1991), “a alfabetização não é somente a simples capacidade de ler e escrever: possuindo e manejando esta habilidade exercitamos talentos socialmente aprovados e aprováveis. Em outras palavras, a alfabetização é um fenômeno socialmente construído” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 11).

Em outra perspectiva, relativamente relacionada ao nosso objeto e numa abordagem contemporânea em relação ao aspecto social da alfabetização e das interações com a leitura e a escrita, Castanheira (1991) buscou compreender a relação que as crianças estabeleciam com a escrita, antes e após o ingresso na escola e por isso acabou investigando o espaço doméstico e o escolar, comparando as experiências. Em sua pesquisa, foram observadas diretamente as práticas numa perspectiva etnográfica.

⁵ Para Bourdieu, o capital cultural refere-se à cultura legitimada internalizada pelos indivíduos, ou seja, à apropriação de padrões culturais dominantes socialmente (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Nesse sentido, a autora destaca que as crianças, em sua maioria, antes mesmo de estarem na escola, apresentam diversos conhecimentos sobre a escrita e, assim, diferentes apropriações. Acrescenta ainda que a “significação da escrita é construída pelas crianças em interações sociais” (CASTANHEIRA, 1991, p. 47).

Essa significação da escrita, segundo a mesma autora, acontecia nas interações sociais, seja pela diversidade de suportes de escrita presentes no dia a dia das crianças, como por exemplo, placas, faixas, ou pelas situações de interação com a escrita desenvolvida pelas próprias crianças ou por seus pais, as brincadeira de “aulinha”, a leitura/memorização da bíblia, as “folhinhas” dependuradas na parede, as escritas expostas nas embalagens de mantimentos, a presença de cartas. Em especial, aqui, destacamos uma prática de interação com a escrita bastante peculiar relatada por Castanheira (1991): “A bíblia estava presente nas casas dos crentes (...) a parede de uma dessas casas ostentava versículos que haviam sido copiados com giz pela mãe das crianças” (CASTANHEIRA, 1991, p. 50).

Desse modo, reconhecendo que as interações com a escrita e a leitura acontecem em diferentes espaços e com diferentes objetivos, mostraremos, com esta pesquisa, a complexidade dos modos de ensinar e aprender, desvendando experiências difíceis de serem mapeadas e que são considerados não convencionais, para estabelecer relações possíveis entre práticas domésticas, escolares e outras práticas sociais. No nosso contexto de pesquisa, enfatizamos as socializações de práticas que envolviam a escrita que eram intermediadas pelo contexto familiar e o grupo social. No entanto, foram práticas relatadas pelos sujeitos entrevistados e não observadas diretamente.

Todavia, embora estivéssemos à procura de modos de transmissão/aprendizado da leitura e da escrita no espaço familiar, reconhecemos, a partir dos depoimentos dos sujeitos, mais do que estratégias de ensino, percebemos que no lar desses, desenvolviam-se usos diversificados da leitura e da escrita e para fins diversos.

Ressaltamos, ainda, que a experiência com a leitura e a escrita em casa pode, de alguma maneira, apresentar relações com a futura escolarização. Nas palavras de Cook-Gumperz, “[...] a experiência trazida de casa e das comunidades pelos alunos já os preparou de algum modo para a escolarização” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 17).

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em três capítulos. A introdução ressalta o assunto e detalha a forma de apresentação, há também, reflexões teóricas que permitem a compreensão de práticas de transmissão da leitura e da escrita desenvolvidas no seio familiar, além de apreender os diversos modos de participação dos sujeitos nas culturas do escrito, em que reconhecemos os diversos usos da escrita para fins também diversos.

O primeiro capítulo apresenta pressupostos metodológicos com foco na história oral e suas possibilidades, assim como são apresentados os sujeitos da pesquisa em um breve perfil, constando características pessoais, familiares e profissionais, além de dados referentes à idade e o ano em que foram alfabetizados, o local, os mediadores, a idade atual e a profissão de cada um. Destacamos que nesse capítulo estão presentes todos os caminhos/percursos, desde a ideia da construção do objeto de pesquisa a sua realização integral.

No segundo capítulo, serão trabalhados os conceitos de alfabetização, letramento e cultura escrita. Serão também levantados pressupostos teóricos em relação às diferentes instâncias de socialização da leitura e da escrita.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos depoimentos, o que nos permite compreender as diversas mobilizações e estratégias das famílias em relação à transmissão da leitura e da escrita em casa. Nessa análise, buscamos apreender as motivações que levaram ao ensino da tecnologia da escrita em casa, os mediadores desse processo e seus modos de fazer, a materialidade envolvida, a organização/rotina desse ensino-aprendizado e a presença de materiais escritos em casa, recuperando seus usos e fins diversos.

Nesse mesmo capítulo, fizemos uma tentativa de relacionar os casos singulares da pesquisa e o macro-contexto, cruzando dados empíricos mencionados nos depoimentos com dados estatísticos, para isso, problematizamos os índices de alfabetização das cidades que cada sujeito iniciou seu processo em casa e discutiremos, também, sobre a oferta de escola nessas localidades.

Nas considerações finais, são retomadas as principais questões da pesquisa e as reflexões sobre as motivações, mediadores e modos de fazer em relação ao processo de transmissão da leitura e da escrita em casa, reconhecendo práticas comuns e singulares dos sujeitos relacionadas a essa transmissão e à diversidade de usos e objetivos em torno da escrita.

1 CAMINHOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos os caminhos e as estratégias metodológicas utilizadas para a construção e análise dos dados empíricos deste trabalho. O texto está organizado em cinco subtópicos. No primeiro, destacamos os primeiros passos desta caminhada à escrita da dissertação, em seguida listaremos os objetivos do nosso trabalho. Em um terceiro momento, discutiremos sobre a abordagem metodológica que norteou o trabalho. No subtópico quatro, caracterizaremos os sujeitos selecionados para a pesquisa e a escolha do período e, por fim, no quinto, ressaltaremos os caminhos da coleta e da análise dos dados.

2.1 OS PRIMEIROS PASSOS DA CAMINHADA

Os primeiros passos desta caminhada surgiram em 2008, quando participei de vários projetos desenvolvidos pela professora Isabel Cristina Alves da Silva Frade. Por dois anos, atuei como bolsista de iniciação científica do projeto intitulado *História da Alfabetização :a questão da escolarização da escrita nas prescrições, nos materiais didáticos e nas práticas. Séculos XIX, XX*. Esse projeto teve como objetivo repertoriar e analisar fontes que pudessem evidenciar a circulação de livros, de materiais relacionados à cultura escrita e ainda indicar normas e práticas escolares relacionadas à alfabetização em Minas Gerais. O mesmo integra um programa de pesquisa denominado *Cartilhas Escolares– ideários, práticas pedagógicas e editoriais: construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT, 1870-1996)*, que teve início em 2001, a partir dos materiais de leitura do CEDOC/CEALE e contou, a partir de 2009, com a participação dos estados do Amazonas, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Desse modo, buscou-se analisar tanto as representações de práticas como os indícios de práticas concretas e as normatizações relacionadas à alfabetização.

Nesse projeto, as minhas funções, enquanto bolsista, no tocante ao estudo e levantamento das memórias de alunos e professores, eram: a) relacionar o prescrito e o realizado na alfabetização, analisando a circulação de livros, métodos e de ideários; b) verificar as relações entre o espaço urbano e rural no tocante às práticas de escolarização da escrita; c) estabelecer alguns paralelos entre o que se ensina sobre a cultura escrita no espaço doméstico e no espaço institucional/escolar, assim como nas escolas confessionais e públicas.

Além desse projeto, no período de 2009 a 2011, participei, com o mesmo grupo e orientadora, como colaboradora de outro projeto denominado *Autores mineiros de cartilhas escolares: uma contribuição para a história da alfabetização em Minas Gerais*. Essa

investigação pretendeu contribuir para a construção de uma história regional da alfabetização em Minas Gerais, tomando como foco aproximadamente dez autores mineiros que produziram cartilhas entre o período de 1906, no contexto da reforma João Pinheiro, até meados da década de 80/90, quando se percebe, ainda, uma produção regional, em relação ao período pós 1996 (Plano Nacional do Livro Didático), marcado pela centralização da política e nacionalização dos autores. Baseada em estudos sobre a história do livro e da alfabetização, e da edição. Desse modo, visou-se a compreensão das práticas profissionais que vêm cercando a produção de um livro antes que ele chegue aos seus leitores finais, evidenciando algumas condições sócio históricas envolvidas na produção, na difusão e circulação da cultura escrita e, no caso dessa pesquisa, de livros produzidos em MG.

Nesse projeto, analisei fontes primárias e secundárias que se concentraram, especialmente em manuais que acompanharam os livros didáticos, em outras fontes que comentam ou divulgam os livros em determinado período e em trabalhos científicos da história da educação que auxiliaram na compreensão de dados biográficos do autor e contextos de produção. Além disso, realizei entrevistas com alguns autores, como por exemplo, Maria Serafina de Freitas, Elisa Barbosa e Ieda Dias, visando a recuperação de informações que antecedem a produção dos livros e outras sobre a sua divulgação que se constituíram em objeto principal dessa investigação.

Acrescento ainda que acompanhei como ouvinte algumas aulas de Alfabetização e Letramento ministradas pela professora Isabel Frade do programa de especialização *Latu Sensu* em Docência na Educação Básica – LASEB/FaE/UFMG. Nessas aulas, tive contato com as memórias de alfabetização das cursistas e fui incentivada a trabalhar com aquelas memórias de pessoas que tinham aprendido a ler e escrever em casa, com diferentes mediadores, em alguns casos as mães, outros os pais e irmãos mais velhos.

Nesse sentido, o meu envolvimento com a história da alfabetização e, em especial, com as memórias de alfabetização de sujeitos que declararam que foram alfabetizados em casa, quando criança, mobilizou em mim o anseio em pesquisar sobre esse ensino-aprendizagem que acontecia em outros espaços, em destaque, nesse caso, o familiar.

Diante disso, em junho de 2009, comecei a desenvolver minha pesquisa de monografia *Ensinar e aprender a ler e escrever no espaço doméstico. Minas Gerais, década de 1960 e 1970*, sob a orientação da Profa. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, em que analisamos e compreendemos o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvido no seio familiar de quatro sujeitos, nas décadas de 1960 e 1970 e suas possíveis relações com a escolarização. A partir desse estudo, meu interesse pessoal em tentar entender os diferentes

modos de participação dos sujeitos no mundo escrito e, em especial, compreender a instância familiar como um espaço no qual se desenvolvem práticas de leitura e de escrita fortaleceu-se. Nesse sentido, continuei dando alguns passos e construí, no segundo semestre de 2010, meu projeto de mestrado, pois, no desenvolvimento da monografia, novas questões surgiram e, junto a elas, novos sujeitos apareceram. Além disso, a vontade de continuar pesquisando sobre socializações familiares em torno da leitura e da escrita ganhou força pelas discussões sobre os diferentes modos de participação dos sujeitos nas culturas do escrito realizadas nos encontros do Grupo de Estudos sobre a Cultura Escrita⁶. É interessante destacar, também, que a minha vontade de entender os mais distintos caminhos que os sujeitos trilham com diferentes mobilizações e estratégias para participarem das culturas do escrito, permitiu um envolvimento intenso. Assim, em diferentes espaços, eu sempre pude divulgar alguma informação sobre minha pesquisa e, nessas conversas, descobri algumas motivações nessa caminhada. Essas motivações referem-se, para mim, a duas disposições: a primeira diz respeito à vontade de continuar investigando, pesquisando, compreendendo, e a segunda, à descoberta dos sujeitos da pesquisa, que de modo tão singular, disposto e cuidadoso, permitem o diálogo do empírico com o teórico e do macro com o micro.

E assim, nesse caminho, meu projeto de mestrado foi selecionado pelo programa de pós-graduação na linha Educação: conhecimento e inclusão social. Continuei meus passos em um empreendimento coletivo com a orientadora e, juntas, diante de escritas, coletas de dados, análises, tropeços, acertos, descobertas, alegrias e angústias, foi produzida esta dissertação.

O tema desta dissertação integra também, desde 2011, um programa de pesquisa coordenado pela Profa. Ana Maria de Oliveira Galvão, denominado *A construção de modos de participação nas culturas do escrito por novos letrados: instâncias, objetos e sujeitos*. Esse programa tem como objetivo, a partir das realizações de oito estudos, compreender por meio de que processos "novos letrados" se aproximam e participam das culturas do escrito. Esses estudos estão organizados em grupos, e o primeiro deles engloba essa pesquisa de mestrado, elege as instâncias responsáveis pela produção, circulação e transmissão das culturas do escrito como objeto de investigação e é formado por três pesquisas que investigam: a família, o teatro e os grupos escolares. O segundo conjunto de estudos também reúne três investigações que têm o objetivo comum de melhor compreender o papel de objetos – impressos católicos, partituras musicais e o meio digital – utilizados na mediação entre os sujeitos e as culturas do escrito. O terceiro grupo de estudos toma os sujeitos como objeto de

⁶ O grupo de Estudos sobre a Cultura Escrita é coordenado pela Profa. Ana Maria de Oliveira Galvão e tem como objetivo o desenvolvimento de discussões a cerca dos diferentes modos/processos e vias que os sujeitos se apropriam para participarem do mundo do escrito.

análise e é composto por duas pesquisas: a primeira elege os indivíduos que escreveram memórias e autobiografias e a segunda investiga leitores de fotonovelas.

2.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

- Objetivo Geral

Descrever e analisar práticas de transmissão e aprendizagem da leitura e de escrita que circulam na socialização familiar, vivenciadas por crianças na zona rural, nas décadas de 1950, 1960 e 1970, buscando relacionar aprendizados da cultura escrita e a influência de outras instâncias sociais, sobretudo a escolar, nas práticas familiares.

- Objetivos Específicos

- Analisar os modos, as estratégias e as disposições de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em casa;
- Compreender quem são os mediadores desse processo de ensino-aprendizagem em casa;
- Identificar quais os materiais, suportes e instrumentos utilizados no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em casa;
- Perceber de que maneira existe a circulação de práticas e formas escolares nas práticas de ensinar a ler e escrever em casa;
- Identificar a influencia de questões sócio culturais e econômicas nesse processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita em casa.

2.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA: HISTÓRIA ORAL

Diante da importância da problemática de compreender a socialização familiar através e com as práticas de leitura e de escrita e a maneira como essa experiência com a leitura e com a escrita em casa relaciona-se com a escola e outras instâncias, a pesquisa fundamentou-se em uma perspectiva de história oral, uma dimensão teórico-metodológica que permite aceder diretamente aos sujeitos e à sua percepção da experiência vivida em momentos relativamente recentes. Nesse caso, a entrevista foi utilizada como principal instrumento metodológico da história oral.

A entrevista é o instrumento metodológico fundamental, mas a história oral vai muito além da realização de entrevistas e da edição de depoimentos. A história do oral traz consigo uma dimensão teórica que possibilita a reflexão sobre os dados coletados, com isso, é relevante compreender aspectos fundamentais dessa história, como por exemplo: as relações estabelecidas entre a memória e a história, a seletividade da memória, os tipos de entrevistas, dentre outros. Nas palavras de Ferreira e Amado (1996, p. 9) “a história oral não somente suscita novos objetos e uma nova documentação, como também estabelece uma relação original entre o historiador e os sujeitos da história”. Desse modo, “são imprescindíveis a disposição e a habilidade para a escuta” (GALVÃO, 2006, p. 211).

Ferreira e Amado (1996) destacam que a abordagem teórico-metodológica da história oral “estabelece e ordena procedimentos de trabalho” (p. 16), além disso, conforme as autoras, o trabalho com a história oral permite uma ponte entre a teoria e a prática. Desse modo, tal abordagem possibilita a escolha de procedimentos para coletar, transcrever e analisar as fontes orais/depoimentos, além de suscitar novas questões e perguntas cujas respostas e ou problematizações podem ser encontradas nas fundamentações teóricas.

No momento da interação oral com os sujeitos, é estabelecida uma relação dinâmica desenvolvida entre o historiador e seu sujeito de pesquisa, que é essencial para o desenvolvimento de uma narrativa mais detalhada. Souza acrescenta que a história oral também “permite compreender as implicações de cada escolha e da relação estabelecida entre pesquisador e entrevistado sobre o trabalho realizado” (SOUZA, 2009, p. 36). Mesmo com um roteiro semiestruturado, as perguntas e reações do entrevistador devem ser sensíveis ao momento e à forma como a memória é ativada.

É tarefa do historiador “saber interpretar criticamente todos os documentos e narrativas [...]” (FRANÇOIS, 1996, p. 107), pois os sujeitos, no momento da oralidade, e das lembranças são capazes de “selecionar” o que devem, ou não lembrar, por motivos pessoais, ou até mesmo por controle social e/ou político. Ou seja, não podemos deixar de problematizar que o que é dito é uma representação/reconstrução do passado vivido e não as práticas. É preciso relativizar as falas dos sujeitos, compreendendo que os depoimentos mudam com o decorrer do tempo e que, muitas vezes, os entrevistados selecionam o que acreditam que o entrevistador quer escutar.

Nessa mesma perspectiva, Thompson (1992) chama a atenção para a análise cuidadosa das fontes orais, uma vez que essas não devem ser entendidas como a verdade, mas, sim, analisados como reformulação da memória e, para esse autor, a memória é difícil de ser apreendida. Sobre os depoimentos, o autor destaca que

[...] de um lado, eles podem fornecer uma grande quantidade de informações factuais válidas, por exemplo, sobre onde a pessoa viveu, suas estruturas familiares, tipos de trabalho, etc. [...] mas ao lado disso, eles também sustentam a igualmente reveladora marca da moduladora força da memória, e também da consciência coletiva e individual (THOMPSON, 1992, p. 22).

O trabalho com histórias de vida pressupõe uma compreensão cuidadosa e ampla, pois ao relatar as suas histórias de vida, os sujeitos tendem a organizar suas memórias/ fatos de forma coerente e consistente (BOURDIEU, 1996). Utilizando-nos das discussões empreendidas por Bourdieu (1996), ao analisarmos os depoimentos, a história de vida, deve-se entender que esses relatos, utilizando a expressão do autor, são “ilusões biográficas”, no sentido de que são representações daquilo que o sujeito elege para rememorar de sua trajetória, desse modo, é ingenuidade acreditar que esses relatos sejam transparentes e totalmente verídicos.

Acrescentamos ainda, conforme Bourdieu (1996), as histórias de vida/relatos estão fundamentados em pressupostos “de que a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma ‘intenção’ subjetiva e objetiva de um projeto”. (BOURDIEU, 1996, p. 184). Nesse sentido, os relatos, os depoimentos, são criações de sentido na dimensão individual, e que, para serem bem compreendidos, devem ser analisados em relação ao macro, ao contexto em que estão inseridos.

A história oral, como qualquer outra metodologia, apresenta possibilidades e limites, desse modo, entendendo a fragilidade e seletividade das memórias dos sujeitos é fundamental que a fonte oral seja confrontada com outras fontes, o que permite uma fonte oral mais rica (GALVÃO, 2006). No caso desta pesquisa, realizamos o diálogo entre os depoimentos dos sujeitos, os dados do IBGE – Censo de 1950 a 1970 (índices de alfabetização da população e oferta de escola) e as análises de possíveis impressos/matérias (livros) relatados nos depoimentos. Nesse sentido, busca-se relacionar casos singulares a macro contextos sobre alfabetização no período selecionado, ou seja, esses dados permitem que os sujeitos estudados sejam situados, em um contexto mais amplo dos índices de alfabetização e de escolarização (SOUZA, 2009).

Outro aspecto da fonte oral a ser destacado, é a questão do limite em resgatar determinados depoimentos. Nas palavras de Galvão, “[...] nas entrevistas, o dito ou não dito, o perguntado ou o não perguntado, torna-se, com muito mais frequência, impossível de ser resgatado, mesmo que se realize outra entrevista com o mesmo sujeito” (GALVÃO, 2006, p. 210). Além disso, acrescentamos que, em determinados momentos, os próprios sujeitos

limitam o que falar, no sentido de não querer prosseguir mais com o depoimento. O trecho a seguir nos faz compreender melhor:

Antônio: Nossa!!! Já lembrei de muita coisa... agora chega né!? Mas se eu lembrar de mais alguma coisa, depois eu peço a Doquinha para te ligar (referindo-se à esposa) e eu te falo mais, mas agora já falei muito... já lembrei muito...

Reconhecendo estudos de Souza (2009, p. 36), concordamos que “as fontes orais são fundamentais para reconstruir” o percurso vivido pelos sujeitos escolhidos. Nesse caso da pesquisa, os depoimentos serviram para reconstruir e compreender as disposições familiares que levam a diferentes mobilizações em torno do processo de ensino-aprendizagem que acontecia em casa.

2.4 A ESCOLHA DOS SUJEITOS E A ESCOLHA DO PERÍODO

A identificação dos seis sujeitos da pesquisa deu-se mediante a realização de entrevistas sobre “memórias de Alfabetização” desenvolvidas na disciplina Alfabetização e Letramento e nas atividades do LASEB, na especialização Alfabetização, Leitura e Escrita, e em outras conversas informais, em que esses declararam que foram alfabetizados em casa. Outra fonte foi a indicações de pessoas conhecidas de fora de uma comunidade escolar, na cidade de Piracema, onde circulo com frequência e, por isso, foi mais fácil indagar sobre a questão e localizar sujeitos, o que permitiu a incorporação de sujeitos pertencentes a outros grupos sociais, como costureiras, faxineiras e agricultores. Essa estratégia foi muito importante, pois o perfil de entrevistados professores, inicialmente composto, circunscreve a discussão a um conjunto de representações sobre a escola e o ensino da escrita a um discurso pessoal e profissional sobre a experiência.

A escolha desses sujeitos teve primeiramente um único critério, terem declarado que foram alfabetizados no espaço doméstico, não sendo utilizados outros critérios para a seleção. A partir disso, a escolha do período decorreu dos dados das trajetórias dos sujeitos que foram localizados em sondagens relacionadas às “memórias de alfabetização”. Assim, constatamos depois que desses seis sujeitos, cinco são mulheres e um, homem; quatro mulheres são professoras atualmente em diferentes níveis de ensino, uma mulher é costureira e o homem é agricultor, porém, em comum, têm o fato de todos terem sido alfabetizados em casa, no estado de Minas Gerais, no período compreendido entre 1950 -1970, em diferentes regiões e tiveram diferentes mediadores nesse processo, como por exemplo, a mãe, o pai, a tia, “professoras contratadas” e irmãos mais velhos.

Nesse momento, destaca-se que, apesar dos sujeitos fazerem parte de perfil semelhante, em relação ao ensino-aprendizagem desenvolvido em casa, eles também se diferenciam muito entre si, e nas palavras de Galvão (2006, p. 211), “é preciso muita sensibilidade e habilidade para lidar com essa diversidade”.

Vale ressaltar ainda que, para que o estudo realmente pudesse contribuir na compreensão do complexo processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no espaço doméstico e colaborar de maneira significativa na reflexão acadêmica, fez-se necessária uma contextualização social dos casos a serem pesquisados, nesse sentido, torna-se essencial a relação entre macro e micro análise e também as questões do letramento global e local, desse modo, como já explicitado, os depoimentos orais serão confrontados/dialogados com os dados do IBGE – Censo de 1950 a 1970 (índices de alfabetização da população e oferta de escola) e as análises de possíveis impressos/matérias (livros) relatados nos depoimentos.

2.4.1 Uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa

Neste tópico, resalta-se uma breve caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, pois, no capítulo de análise dos dados, eles serão apresentados de modo mais detalhado juntos às mobilizações e estratégias familiares em torno do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita ocorridos na casa de cada um deles. Os seis sujeitos participantes, conforme dito anteriormente, declararam ter aprendido a ler e escrever em casa. Desses seis sujeitos, cinco são mulheres, dessas, três são professoras atualmente em diferentes níveis de ensino, uma é faxineira e a outra é costureira, além disso, faz parte dos sujeitos selecionados, um homem que é agricultor. Cabe ressaltar que os nomes utilizados no contexto da pesquisa foram escolhidos pelos próprios sujeitos.

Começando a breve caracterização, temos Mundica que tem 58 anos, nasceu em 1953 no município de Piracema (MG)⁷ e reside atualmente em Contagem (MG). Morava com o pai, que era trabalhador rural, a mãe, do lar, e mais dois irmãos. Sua escolaridade máxima é a quarta série, e sua profissão desde os 14 anos é costureira. Foi em Piracema que, aos cinco anos, a mãe de Mundica tornou-se a primeira mediadora do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em casa. Cabe acrescentar que, além da mãe, a entrevistada contou com a mediação de outras duas pessoas, as “professoras contratadas” e foi para a escola apenas para fazer a quarta série, já com doze anos de idade.

⁷ Dos seis sujeitos, três foram localizados no município de Piracema (MG). Cabe ressaltar essa seleção. Piracema é um município onde meus familiares têm sítios, desse modo, a minha familiaridade com as pessoas do local proporcionou algumas indicações de pessoas que tinham aprendido a ler e escrever em casa e foi nessa seleção que encontramos sujeitos pertencentes a outros grupos sociais, como costureiras e agricultores, o que permitiu a modificação do perfil de entrevistados professores inicialmente composto.

Nemir nasceu em 1966, tem 44 anos. Assim como Mundica, nasceu em Piracema (MG) e passou a sua infância e adolescência em um vilarejo da cidade, chamado Gurita. Atualmente reside em Contagem (MG). Nemir é formada em Pedagogia e tem pós-graduação em Arte e Educação e hoje é professora da rede municipal de Belo Horizonte. Morava com os pais e seus sete irmãos. Seu pai, como ela ressaltou na entrevista “mexia com fazenda, com gado e cafezal” e sua mãe era do lar. Aos cinco anos de idade, pela mediação de um “professor contratado”, iniciou seu processo de ensino-aprendizagem em casa.

Outro sujeito identificado em Piracema foi o Antônio. Ele nasceu em 1955, tem, portanto, 56 anos. Estudou até a quinta série e desde os 12 anos trabalha tirando leite e cuidando da roça. Morava com os pais e mais cinco irmãos. E, assim como os pais de Nemir e Mundica, seu pai era trabalhador rural e sua mãe do lar. Foi em Bagaçu, um vilarejo de Piracema, que Antônio, aos seis anos, começou a aprender as primeiras letras. Nesse processo, ele contou com a mediação, inicialmente, de uma moça que ajudava sua mãe nos afazeres domésticos e, depois, segundo Antônio, seus pais “contrataram” uma professora, pois falaram que ele estava aprendendo pouco.

Fátima nasceu em 1947, em uma vila chamada Gonçalves, no sul de Minas Gerais. Tem 63 anos e aposentou-se como professora da rede municipal de Belo Horizonte, onde reside atualmente. É formada em Pedagogia e tem pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal de Minas Gerais. Morava com os pais e seus dez irmãos. Segundo Fátima, sua mãe era costureira. Conseguia ler poucas palavras e quase não escrevia, já seu pai estudou até a quarta série e era funcionário público, fiscal do estado. Foi aos sete anos que seu processo de ensino-aprendizagem iniciou-se em casa com a mediação da irmã mais velha. Nesse caso, destacamos que a entrevistada enfatiza que aprendeu praticamente sozinha, pois, segundo ela, a irmã ajudou nas letras e nas palavras e depois ela ficava tentando ler um livrinho e sempre que tinha dúvidas recorria à irmã que também era costureira.

Vera nasceu em 1965 em Guanhães (MG), tem 47 anos e reside atualmente em Belo Horizonte. É formada em Pedagogia e tem pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professora da rede municipal de Belo Horizonte. Morava com os pais e é a caçula de nove filhos. Segundo a entrevistada, seus pais eram analfabetos, não sabiam ler nem escrever. Seu pai era trabalhador rural e sua mãe fazia doces em uma fazenda em troca de alimentos. Aos sete anos, Vera, pela mediação da irmã mais velha, aprendeu em casa as primeiras letras.

O último sujeito identificado foi a Ventura. Ventura nasceu em 1956, em Barra Longa (MG), tem 56 anos e reside atualmente em Belo Horizonte. Estudou até a oitava série e desde a adolescência é faxineira. Ventura morava com os pais e com seus seis irmãos. Segundo Ventura, sua mãe estudou até a quarta série e, em Barra Longa, dava aula nas fazendas para os filhos dos fazendeiros em troca de alimentos e seu pai, que também estudou até a quarta série, era trabalhador rural. Aos sete anos pela mediação da mãe, ela começou a aprender a ler e escrever em casa.

A seguir um quadro com a síntese de algumas características dos sujeitos para melhor compreensão dos leitores:

QUADRO 1

Comparativo entre os sujeitos da pesquisa

Nome	Ano de nasc.	Idade atual	Idade em que foi alfabetizada em casa	Cidade/Região onde foi alfabetizada	Mediador do processo de ensino-aprendizagem	Profissão
Maria Fátima	1947	63 anos	7 anos (1954)	Gonçalves – Sul de MG	Irmã mais velha	Professora
Mundica	1953	58 anos	6 anos (1959)	Piracema – MG	Mãe e duas “professoras contratadas”	Costureira
Antônio	1955	56 anos	6 anos (1961)	Piracema – MG	“Professora contratada”	Agricultor
Ventura	1955	56 anos	6 anos (1961)	Barra Longa – MG	Mãe	Faxineira
Vera	1965	46 anos	7 anos (1972)	Guanhães – MG	Irmã mais velha	Professora
Nemir	1967	44 anos	6 anos (1973)	Piracema – MG	Duas “professoras contratadas”	Professora

2.5 A COLETA DE DADOS: REALIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS ORAIS

O primeiro contato com os sujeitos foi por telefone e como sempre alguém os havia indicado, esse contato tornou-se mais receptivo e tranquilo. Nesse primeiro momento, falava-se brevemente sobre a pesquisa e perguntava se realmente ele tinha aprendido a ler e escrever em casa, e por fim, se o sujeito tinha interesse em contribuir com o seu depoimento para nossa pesquisa. Além disso, eram feitas algumas perguntas que serviram de base para selecionar os sujeitos participantes, como por exemplo, a data de nascimento, idade em que aprenderam em casa e o mediador.

No que se refere à coleta dos depoimentos orais dos sujeitos, foram realizadas duas e em alguns casos, três entrevistas com cada sujeito, de aproximadamente 50 minutos, marcadas

no horário de sua disponibilidade. As entrevistas foram realizadas nas casas dos sujeitos, local que todos preferiram. Acrescentamos que essa coleta aconteceu de maneira bastante flexível e tranquila, uma vez que o roteiro de entrevista não era rígido, o que permitiu fazer as devidas adaptações conforme o andamento dos depoimentos dos sujeitos, porém, em todos os momentos, tivemos muito cuidado com nossas interferências. Antes de começar a entrevista, explicamos novamente os objetivos da pesquisa, além disso, apresentou-se a carta de aprovação da pesquisa dentro das normas do comitê de ética para todos os sujeitos e destacou-se a importância da participação deles na pesquisa, assim, buscando desenvolver um clima de confiança. Ressaltamos que diante das normas do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais, os depoimentos coletados nas entrevistas eram confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que a qualquer momento, o sujeito poderia se recusar a participar da pesquisa, caso não sentisse mais o desejo de fornecer as informações.

Na condução das entrevistas, deixamos claro aos sujeitos que eles poderiam utilizar o tempo que achassem necessário para falar das questões propostas e procuramos interferir somente quando necessário em seus depoimentos, é claro que em alguns momentos foi importante a interferência, no sentido de buscar compreender melhor o que os sujeitos estavam querendo dizer.

Esse procedimento de coleta dos dados foi executado através de gravação de áudio. Inicialmente, foram apresentadas aos sujeitos as perguntas mais diretas, por meio das quais buscamos traçar suas características no que diz respeito ao seu contexto profissional e familiar. Em seguida, os sujeitos foram solicitados a falar sobre os aspectos mais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem em casa, como por exemplo, as motivações de ensino-aprendizagem em casa, os mediadores desse processo, os modos de fazer desses mediadores, a materialidade envolvida no momento que se aprendia, a organização em relação a horários e locais da casa onde acontecia o processo de ensino-aprendizagem, além disso, perguntávamos sobre a circulação de materiais escritos na casa. (APÊNDICE B).

Cabe ressaltar aqui, em relação ao contexto da realização das entrevistas, que todos os sujeitos escolheram o ambiente doméstico. No entanto, apesar de muito confortável aos sujeitos, esse ambiente gerou várias interferências, pois como estavam em casa, a organização do lar manteve-se independente de estarmos ali realizando a entrevista. Então, na maioria dos casos, paravam para atender telefones ou até mesmo paravam para conversar com filhos que chegavam. Todavia, em um caso específico, a implicação da interferência foi bastante direta, uma vez que a mãe de um dos sujeitos da pesquisa chegou no momento final da entrevista,

reforçando alguns pontos destacados anteriormente pela filha e ainda acrescentou outras informações em relação a sua participação nesse processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em casa. O depoimento a seguir exemplifica um modo de interferência:

Mãe Nemir: A Nemir tinha seis anos quando tudo começou e depois de dois anos, ela foi para a segunda série com oito anos. Tudo começou com o Sr. Aquim... Eu sempre acompanhava tudo, tudo mesmo, eu falava que eu era a Diretora. Eu olhava os cadernos todos os dias no final da tarde... no final da aula das meninas.

Além das interferências, com uma história de vida recuperada pela oralidade, o momento em que os sujeitos estão rememorando algo do passado pode trazer outras implicações, no sentido de suscitar emoções, alegrias, tristezas e incertezas. Destacamos dois casos da pesquisa, o primeiro é o de Nemir, em que em um determinado momento da entrevista, ela recorda com emoção de um livro utilizado pelo seu primeiro mediador do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em casa, todavia, em uma parte de seu depoimento, a entrevistada reconhece e coloca em dúvida suas lembranças e assim, percebemos as fragilidades da memória e olhamos com mais cuidado para a narrativa, pois sabemos que são representações de algo que aconteceu e não o fato em si. A seguir, o depoimento que ilustra essa emoção e a dúvida da recordação:

Nemir: Como te falei o primeiro professor lá de casa, o Sr. Aquim, nem fez muita coisa não... (pausa grande) espera aí... eu lembrei sim... tinha um livrão antigo. Eu lembrei, eu lembrei, era um livro da bruxa, que os meninos se perdem na floresta. Ele era velho e bem grosso... É isso mesmo. **Isso mesmo, ou melhor eu acho...já tem um tempo que tudo aconteceu...** Ele que levava esse livro. **Nossa! Lembrei disso agora. Isso mesmo, Nossa! Eu ate chorei, me emocionei... desculpa...** Eu gostava dessa história. O livro era todo velho e a bruxa era muito feia... (grifo meu)

Outro momento que destacamos é o depoimento de Mundica, em que a entrevistada ressalta com tristeza o fato de não ter na época conseguido continuar os seus estudos e recorda que fez até uma novena para tentar alcançar a graça de poder continuar na escola, além disso, nos conta também que ficou tão triste com isso, que até precisou ir ao médico e inicia um tratamento. Nesse momento, percebemos que naquela época (década de 1950), a expectativa da família, do pai de Mundica, especialmente, não era de continuidade dos estudos. Acrescentamos também, que essa passagem nos mostra que Mundica tinha expectativas bem distintas da sua família em relação aos estudos. Nesse trecho percebemos essa relação:

Mundica: Eu vou te contar uma coisa que me deixou e deixa muito triste... Eu lembro que quando eu saí da escola, foi na quarta série, eu tinha muita vontade de estudar e meu pai não deixava. Sempre falava que já estava muito bom. Aí, eu fiz novena ajoelhada no bago de milho para ver se ele deixava eu e minha irmã estudar.

E ele sempre falava que eu e minha irmã...que a gente tinha que ficar do lado dele, em casa.

...E eu Ana, comecei com depressão, naquela época nem falava assim, mas era uma dor, um arrocho no peito... e eu tenho certeza que o fundamento dela foi quando eu vi que não ia ter mais jeito, que eu não ia conseguir estudar mais, que eu ia ficar lá, na roça, até casar. E a minha irmã casou nova e eu não tinha vontade, eu queria estudar. Era o sonho da minha vida. Estudar, ter o meu emprego e envelhecer aposentada. (pausa grande)

E sabe de uma coisa... eu fiz de tudo para estudar meus filhos. Estudei meus dois filhos. O Caio formou em administração e a Elisiane em Comunicação Social e continuou estudando. Eu realizei meu sonho com eles...

Após a coleta dos depoimentos, realizamos as transcrições das entrevistas e as informações – os dados coletados –, todas foram encaminhadas para os sujeitos, com o intuito que eles interferissem e/ou modificassem o que achasse necessário. Além disso, todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, de acordo com a Resolução 1996/96, item IV do Conselho Nacional de Saúde (APÊNDICE A).

Em relação às transcrição dos depoimentos, primeiramente, escutava-se apenas o áudio das entrevistas e, depois, no momento de nova escuta, a transcrição já era realizada. A partir disso, iniciava-se a análise do depoimento coletado, buscando assim dialogar e inter-relacionar os depoimentos com as leituras (teorias) realizadas, com dados do IBGE (1950-1970), no que diz respeito à oferta de escola no período e na região e as taxas de alfabetização. Além disso, buscou-se analisar alguns materiais escritos mencionados nos depoimentos, como por exemplo, algumas cartilhas de alfabetização e a *Folhinha Mariana*. Cabe enfatizar aqui, que a análise exigiu interpretação crítica das narrativas, pois como os sujeitos estão lembrando algo que aconteceu há algum tempo é fundamental perceber que o que eles dizem é uma representação/reconstrução de algo vivido e não as práticas em si (GALVÃO, 2006).

2.6 DIÁLOGOS ENTRE CASOS SINGULARES A MACRO – CONTEXTOS

Neste tópico, apresentaremos algumas relações de casos singulares a macro-contextos, para isso, buscamos dados sobre a alfabetização em Minas Gerais no período em que os sujeitos declararam terem sido alfabetizados em casa. Consultando dados do IBGE – Censo 1950, 1960 e 1970, é interessante destacar alguns índices de alfabetização dessas décadas em Minas Gerais. Estes índices são indicados em tabelas realizadas por nós com base nas leituras dos censos, além disso, apresentaremos algumas informações relacionadas à instrução pública das cidades que cada sujeito iniciou seu processo em casa. Destacamos aqui, que as

informações localizadas das cidades mencionadas na pesquisa foram retiradas do site do IBGE em uma publicação denominada enciclopédia dos municípios e como não há publicação progressiva ou linear, a encontrada refere-se à década de 1950.

Acrescentamos uma particularidade da cidade de Gonçalves (Sul de Minas), em uma primeira busca não localizamos nenhuma informação sobre a mesma, porém, ao consultarmos o histórico da cidade, também disponível no site do IBGE, descobrimos que a localidade existe desde 1878, mas sua data oficial de fundação é a da emancipação política e administrativa, que aconteceu apenas em março de 1963. Antes disso, Gonçalves era distrito de Paraisópolis, um município vizinho.

Acrescentamos, ainda, que apesar de ser um anseio inicial, não conseguimos localizar com precisão informações a respeito da oferta de escola nessas cidades, nas décadas compreendidas entre 1950 a 1970, todavia, na enciclopédia de algumas cidades, foram encontrados dados referentes à efetivação de matrículas de crianças em idade escolar, unidades escolares e corpo docente, porém constam apenas dados da década de 1950. Convém observar, também, que trabalhamos com dois tipos de fontes, a do censo e a enciclopédia dos municípios e que nem sempre há correspondência entre os tipos de dados.

A partir dessas considerações, tentaremos realizar um cruzamento dos dados empíricos mencionados nos depoimentos com dados estatísticos. Iniciaremos com dados mais globais de Minas Gerais e, posteriormente, apresentaremos alguns aspectos das cidades mencionadas pelos sujeitos da pesquisa.

2.6.1. Índice de alfabetização em Minas Gerais nas décadas de 1950/1960/1970

Neste item, optou-se por apresentar as tabelas em sequências, por décadas, destacando-se zona urbana e rural, para depois efetuar alguns cruzamentos.

TABELA 1

Índice alfabetização 1950 – População Geral

Idade	Total de homens e mulheres	Total de homens e mulheres que sabiam ler e escrever (%)
5 anos	226.640	0,48
6 anos	226.876	2,52
7 anos	226.406	9,38
8 anos	223.194	17,2
9 anos	190.074	28,09

TABELA 2

Índice alfabetização 1950 – Por escala de Idade – População Geral

Idade	Total de homens e mulheres	Total de homens e mulheres que sabiam ler e escrever (%)
5 a 9 anos	1093276	10,96
5 a 9 anos	Total de homes 559.073	Total de Homens que sabiam ler (%) 10,5
5 a 9 anos	Total de Mulheres 534.203	Total de Mulheres que sabiam ler (%) 11,31

TABELA 3

Índice alfabetização 1950 – Por escala de Idade – População Urbana

Idade	Total de homens e mulheres	Total de homens e mulheres que sabiam ler e escrever (%)
5 a 9 anos	169.018	28,9
5 a 9 anos	Total de homens 84.691	Total de homens que sabiam ler (%) 27,8
5 a 9 anos	Total de mulheres 84.327	Total de mulheres que sabiam ler (%) 30,1

TABELA 4

Índice alfabetização 1950 – Por escala de Idade – População Rural

Idade	Total de homens e mulheres	Total de homens e mulheres que sabiam ler e escrever (%)
5 a 9 anos	813.240	5,9
	Total de homens	Total de homens que sabiam ler (%)
5 a 9 anos	418.144	5,8
	Total de mulheres	Total de mulheres que sabiam ler (%)
5 a 9 anos	395.096	6,0

TABELA 5

Índice alfabetização 1960 – População Urbana

Idade	Total de homens e mulheres	Total de homens e mulheres que sabiam ler e escrever (%)
5 anos	114.342	0,1
6 anos	111.134	2,7
7 anos	110.684	21,47
8 anos	106.775	48,82
9 anos	97.563	66,77

TABELA 6

Índice de alfabetização 1960 – População Rural

Idade	Total de homens e mulheres	Total de homens e mulheres que sabiam ler e escrever (%)
5 anos	200.274	0,7
6 anos	198.841	1,7
7 anos	190.653	7,8
8 anos	188.668	17,85
9 anos	148.100	29,64

TABELA 7

Índice de alfabetização 1970 – População Urbana

Idade	Total de homens e mulheres	Total de homens e mulheres que sabiam ler e escrever (%)
5 anos	175.716	2,24
6 anos	173.184	9,85
7 anos	176.816	36,74
8 anos	169.322	44,72
9 anos	163550	74,72

TABELA 8

Índice de alfabetização 1970 – População Rural

Idade	Total de homens e mulheres	Total de homens e mulheres que sabiam ler e escrever (%)
5 anos	180.211	1,16
6 anos	174.463	5,09
7 anos	178.175	18,31
8 anos	168.977	28,96
9 anos	148.786	41,29

A partir da leitura e análise dos índices de alfabetização em Minas Gerais, é possível compreender e refletir sobre algumas questões que perpassam o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, como por exemplo, que nas três décadas, o nível de alfabetização na zona rural em todas as idades é inferior ao da zona urbana. É interessante, pois cruzando dados, percebemos, em alguns depoimentos, o reconhecimento de alguns pais de maior precariedade da escolarização da zona rural, ou até mesmo a sua ausência, pois, em alguns momentos, os pais fazem a escolha de deixar de viver com os filhos, para que esses possam ir morar nas cidades próximas com familiares para continuar ou até mesmo melhorar esse processo de escolarização. Nos trechos a seguir, relatados por Vera e Ventura, percebemos claramente essa relação:

Vera: A escola era muito longe da minha casa, ninguém lá de casa ia para a escola e depois eu lembro bem que meus pais deixaram eu ir morar com minha irmã... Eu lembro que ela foi morar na casa que estava arrumando. Era um lugarejo que chamava Bocão e eu fui morar com ela eu já tinha oito anos. E ela pediu meu pai para me levar e falou com ele que a escola era mais perto e que eu gostava muito de estudar e que isso seria importante para mim, e meu pai deixou sem nem pensar duas vezes... E mesmo a escola sendo mais próxima ainda assim, a escola era uns 4 km da casa da minha irmã, e eu ia a pé. Não tinha transporte...

Ventura: Eu saí de casa com 12 anos, meus pais deixaram eu morar com uma tia para eu continuar estudando, você lembra que te falei que tinha um problema nas pernas... e a escola era longe, então não conseguia andar muito... Vim para Belo Horizonte para fazer o Ginásial era assim que falava. Eu estudei da quinta até a oitava série no colégio Santo Agostinho da Amazonas... sabe por que? Eu saí de casa com 12 anos... eu tinha um problema de circulação que eu não conseguia andar muito e a escola era uns 5 quilômetros lá de casa aí eu tinha uma tia que era freira... Minha tia era freira no colégio Santa Maria em Belo Horizonte, aí minha mãe pediu à minha tia para eu morar com ela para estudar na escola dela, aí eu fiz nessa escola o 4º e 5º ano... Esse colégio era interno, aí depois eu fui para o Santo Agostinho e fiz até a oitava série... eu ia e voltava todos os dias para o colégio onde minha tia trabalhava. Eu morei no colégio de freiras por seis anos...

Além disso, analisando as tabelas, podemos questionar também sobre a existência ou não de uma educação fora do ambiente escolar, uma vez que a idade mínima para iniciar a escolarização era de sete anos, e não existiam, nessa época, instituições públicas responsáveis pela escolarização de crianças de 0 a 6 anos e, mesmo assim, havia crianças com cinco e seis

anos que já sabiam ler e escrever. Cabe ressaltar que os seis sujeitos entrevistados foram alfabetizados em casa com idades de cinco e seis anos, ou seja, alfabetizaram-se antes de iniciar o processo de escolarização. Nesse momento, reconhecemos a importância de compreendermos um pouco das origens das instituições de Educação Infantil para problematizarmos que no período histórico do presente trabalho não havia oferta dessas instituições e, tanto nos depoimentos dos sujeitos quanto nas estatísticas do IBGE em relação a quem sabe ou não ler, aparecem sujeitos com cinco anos que já sabiam ler. E isso nos permite reforçar que havia a transmissão dos aprendizados da leitura e da escrita sendo desenvolvida fora do espaço escolar, uma vez que a idade obrigatória de entrada na escola era, nessa época, aos sete anos.

As instituições de Educação Infantil surgiram com propósitos bastante diferentes de uma escola pública, gratuita e obrigatória, como eram para as crianças de sete anos. É possível perceber isso, pois as primeiras creches que surgiram na França, na década de 1840, tinham como principal objetivo atender aos interesses da elite, uma vez que as mães trabalhadoras/operárias e pobres deixavam os filhos pequenos enquanto trabalhavam, e isso representou uma diminuição no abandono das crianças, em resumo, essas instituições surgiram como substitutas das “relações domésticas maternas”. (FARIA, 2005). Contudo, apenas em 1978, teremos a primeira experiência brasileira da educação da criança de 0 a 6 anos sob a responsabilidade de uma Secretaria Municipal de Educação.

No Brasil dos anos de 1970, as feministas lutaram pelos direitos da mulher trabalhar, estudar, namorar e de ser mãe, lutaram, também, pelo direito de seus/suas filhos/as à creche, e, com isso, posteriormente, nos anos de 1980, agregaram a essa luta o direito das crianças à educação anterior à escola obrigatória (FARIA, 2005). Nesse sentido, secretarias foram criadas com programas creche/pré-escola que previa a união das crianças de 0 a 6 anos. Posteriormente, mudanças foram ocorrendo e afirmações foram surgindo, as creches seriam para crianças de 0 a 3 e a pré-escola para as de 4 a 6 anos. Ainda mais tarde, com a LDB de 1996, ocorreu a junção na educação infantil das crianças de 0 a 3 e 4 a 6, depois, os alunos de 6 passam a fazer parte da Educação Fundamental.

2.6.2 Alguns dados sobre as cidades onde os sujeitos aprenderam a ler e escrever em casa

O município de Barra Longa (FIG. 15) está localizado na Zona da Mata de Minas Gerais e sua principal atividade econômica é a agricultura, a maioria de seus habitantes na década de 1950 era composta por lavradores, dedicados preferencialmente ao cultivo do café.

A seguir, duas tabelas que exemplificam um pouco o quadro da instrução pública do município.



FIGURA 15 – Mapa de Barra Longa (Região da Zona da Mata de Minas Gerais)
Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Barra_Longa>

TABELA 9

Localização da População de Barra Longa em 1950

Localização da população	População Presente
Cidade	1560 (11,22%)
Rural	12332 (88,73%)
Total	13892 (100%)

TABELA 10

Instrução Pública em Barra Longa– Censo de 1950

Especificação	Pessoas presentes – de 10 anos e mais
Sabem ler e escrever	4197 (35,7%)
Não sabem ler e escrever	7504 (64,30%)
Total	11671 (100%)

TABELA 11

Ensino Primário em Barra Longa

Especificação	Dados do Município		
	1954	1955	1956
Unidades Escolares ⁸	30	30	27
Corpo Docente	42	44	45
Matrícula	1895	1734	1667

Nota: A percentagem de crianças matriculadas em relação à população em idade escolar é de, aproximadamente, 48,97% em 1956.

Em relação aos dados do município de Barra Longa na década de 1950, reconhecemos a predominância da população rural, atingindo mais de 80% da população geral, e é nesse contexto que se encontra o sujeito de nossa pesquisa. Ventura fazia parte da população rural do município. Apesar de não saber com precisão a distância das escolas, em relação ao ensino primário, havia unidades escolares na cidade, que no período de 1954–1956 diminuíram, assim como as matrículas efetivadas, todavia, o corpo docente aumentou durante esses anos.

Outro aspecto a destacar é que localizamos o percentual de pessoas com mais de dez anos que sabiam ou não ler e escrever. Assim, descobrimos que mais de 60% da população não sabia ler e escrever. Se o dado contempla apenas os maiores de 10 anos, mais relevante ainda se torna o dado do investimento familiar, que antecipa, em muito, essa realidade.

O município de Guanhães (FIG. 16) está situado na zona do Rio Doce de Minas Gerais, seu principal aspecto é montanhoso. Na década de 1950, as principais atividades econômicas da cidade eram a agricultura e a pecuária. O milho, a banana e o café eram os principais produtos cultivados.

⁸ Referindo-se as unidades escolares em alguns municípios parece estranho a relação a relação entre o número de unidades escolares e o corpo docente, mas tal proporção entre essas categorias pode ser talvez explicada por dois motivos, o primeiro pela existência de séries multisseriadas, e o segundo por serem unidades escolares bastante pequenas. Assim, esses fatores possibilitam o número reduzido de docentes.

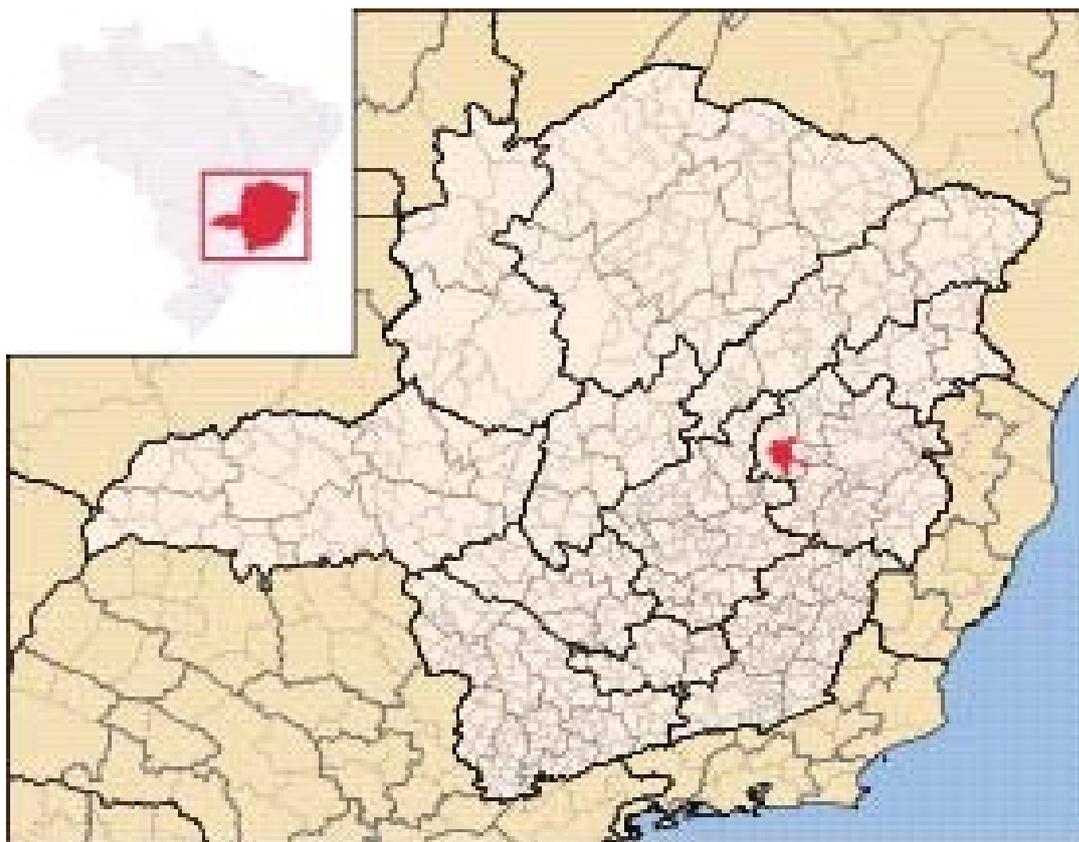


FIGURA 16 – Mapa de Guanhanes (Região Leste de Minas Gerais, conhecida como Vale do Rio Doce)
 Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Guanh%C3%A3es>>

TABELA 12

Instrução Pública em Guanhanes em 1950

DISCRIMINAÇÃO		PESSOAS PRESENTES, DE 5 ANOS E MAIS				
		Total	Números absolutos		% sobre o total	
			Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever *	Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever *
Quadro urbano	Homens...	2125	1379	746	64,89	35,11
	Mulheres...	2792	1683	1109	60,27	39,73
	Total	4917	3062	1855	62,77	37,33
Quadro Rural	Homens...	12468	3556	8912	28,52	71,48
	Mulheres...	12244	2522	9722	20,59	79,41
	Total	24712	6078	18634	24,59	75,41
Em geral	Homens...	14593	4935	9658	33,81	66,19
	Mulheres...	15036	4205	10831	27,96	72,04
	Total	29629	9140	20489	30,84	69,16

Nota:* Inclusive pessoas de instrução não declarada.

TABELA 13
Ensino Primário em Guanhães*

Especificação	Dados do Município		
	1954	1955	1956
Unidades Escolares	30	31	34
Corpo Docente	65	75	89
Matrícula	2841	2744	3064

Nota: * A percentagem de crianças matriculadas em relação à população em idade escolar é de, aproximadamente, 51,18% em 1956.

Destacando alguns pontos em relação aos dados do município de Guanhães, percebemos que a maioria da população reside na zona rural. Em relação ao quadro urbano, 62% da população sabem ler e escrever, ao contrário disso, na zona rural, apesar de contar com um número maior de habitantes, apenas 20% sabem ler e escrever.

Além disso, enfatizando o ensino primário, constatamos que tanto as unidades escolares, quanto as matrículas efetivadas e o corpo docente crescem progressivamente durante os anos de 1954-1956.

O Município de Piracema (FIG. 17) situa-se na zona do Oeste do Estado de Minas Gerais. Além do rio do Peixe, outros córregos banham a região. As principais atividades econômicas são a agricultura, pecuária e silvicultura.



FIGURA 17 – Mapa de Piracema (Região Centroeste de Minas Gerais)

Fonte: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Piracema_\(Minas_Gerais\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Piracema_(Minas_Gerais))>

TABELA 14

Localização da População de Piracema em 1950

Localização da população	População Presente		
	Homem	Mulher	Total
Cidade	401	459	860(13,2%)
Rural	2823	2788	5611(86,71%)
Total	3224	3247	6471(100%)

Tabela 15

Instrução Pública em Piracema em 1950

PESSOAS PRESENTES, DE 5 ANOS E MAIS

Discriminação	Total	Números absolutos		% sobre o total	
		Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever	Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever
Homens...	340	190	150	55,88	44,12
Mulheres...	406	176	230	43,34	56,66
Total...	746	366	380	49,06	50,94

TABELA 16
Ensino Primário em Piracema

Especificação	Dados do Município		
	1954	1955	1956
Unidades Escolares	13	12	14
Corpo Docente	19	18	20
Matrícula	826	764	905

Nota: A percentagem de crianças matriculadas em relação à população em idade escolar é de, aproximadamente, 51,18% em 1956.

Piracema é um município que apresenta predominância da população na zona rural, do total de habitantes, mais de 80% encontram-se no quadro rural. Além disso, localizamos um percentual de pessoas que sabem ou não ler e escrever, assim, mais de 40% da população com cinco anos ou mais sabem ler e escrever, embora os dados incluam rural e urbano, indiscriminadamente.

Em relação ao ensino primário no período de 1954-1956, percebemos uma queda relativa no número de matrículas efetivadas em 1955, porém em 1956, as unidades escolares, o corpo docente e as matrículas voltam a crescer de modo significativo.

Como ressaltado anteriormente, a localidade Gonçalves (FIG. 18) existe desde 1878, mas sua data oficial de fundação é a da emancipação política e administrativa, que aconteceu apenas em março de 1963, antes disso, Gonçalves era distrito de Paraisópolis, um município vizinho.

O Município situa-se na zona Sul de Minas Gerais. Na década de 1950, a atividade econômica predominante no município era a pecuária de corte e a leiteira. Havia também indústria alimentícia, de cerâmica, calçados e móveis.



FIGURA 18 – Mapa de Gonçalves - Paraisópolis (Região Sul de Minas Gerais)

Fonte: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Gon%C3%A7alves_\(Minas_Gerais\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Gon%C3%A7alves_(Minas_Gerais))>

Tabela 17

Instrução Pública em Paraisópolis em 1950

Discriminação		PESSOAS PRESENTES, DE 5 ANOS E MAIS				
		Números absolutos			% sobre o total	
		Total	Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever *	Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever *
Quadro urbano	Homens...	2510	1541	969	61,39	38,61
	Mulheres...	2904	1533	1371	52,78	47,22
	Total	5444	3074	2340	56,77	43,23
Quadro Rural	Homens...	5069	1354	3715	26,71	73,29
	Mulheres...	4809	864	3945	17,96	62,04
	Total	9878	2218	7660	22,45	77,55
Em geral	Homens...	7579	2895	4684	38,19	61,81
	Mulheres...	7713	2397	5316	31,07	68,93
	Total	15292	292	10000	1,9	98,1

Nota: * Inclusive pessoas de instrução não declarada.

TABELA 18

Ensino Primário em Paraisópolis

Especificação	Dados do Município		
	1954	1955	1956
Unidades Escolares	32	29	28
Corpo Docente	59	62	64
Matrícula	2.248	1.999	2.250

Nota: A percentagem de alunos matriculados, relativa à população infantil em idade escolar, é de aproximadamente, 49,86%.

Em relação aos dados localizados sobre o município de Gonçalves, ressaltamos que assim como em todos os outros municípios citados no trabalho, há uma predominância da população na zona rural. Além disso, da população que consta na zona urbana, mais de 55% sabem ler e escrever, já na zona rural, as pessoas que têm o domínio dessas habilidades são apenas 22% da população.

Destacamos, também, em relação ao ensino primário durante os anos de 1954-1956, uma queda do número de unidades escolares e efetivação de matrículas em 1955. Em 1956, permanece a queda do número de unidades escolares, porém cresce, significativamente, as matrículas efetivadas e, de maneira mais tímida, cresce também o corpo docente.

Concluindo este tópico, em todos os casos, a população rural é maior e parece que a oferta de oportunidades escolares ou não é mais reduzida. No entanto, todos os nossos sujeitos estão nesse quadro da zona rural, o que deixa mais destacado tanto o investimento que antecipa a idade de entrada nos rudimentos da escrita quanto a continuidade dessa transmissão em anos que se seguem, antes que os sujeitos frequentem as instituições escolares.

Esses dados trazem mais elementos para pensarmos que não é apenas a falta da oferta escolar que explica os investimentos na transmissão da leitura e da escrita em casa. É muito complexo pensar que apenas fatores econômicos são capazes de explicar os investimentos familiares em torno desse aprendizado. Em diferentes pontos desta dissertação já foram mencionadas funções variadas para essas práticas de ensino da leitura e escrita. A ideia de um espaço rural carente de experiências letradas não se sustenta com esses dados. Além disso, se crianças do espaço rural aprendem precocemente tantas outras práticas, como a dos afazeres da casa e do campo, a prática da escrita pode ser quase naturalizada, mesmo considerando os perigos desta afirmação.

2 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE CULTURA ESCRITA E SOCIALIZAÇÕES FAMILIARES EM TORNO DA LEITURA E DA ESCRITA.

Neste capítulo, são abordados alguns estudos que tratam dos conceitos de cultura escrita, alfabetização e letramento. Todas as referências auxiliam, de alguma maneira, na compreensão do objeto da pesquisa, uma vez que possibilitaram a análise e a compreensão de práticas de transmissão e aprendizagem de leitura e escrita que circulam na socialização familiar, além de contribuírem para relacionar possíveis aprendizados da cultura escrita e a influência ou não da/na escolarização e de outras instâncias nas práticas familiares empreendidas no ambiente doméstico.

Nesta pesquisa, trabalhamos com os conceitos de alfabetização relacionados aos usos domésticos da escrita e sobre o lugar material e simbólico que a escrita ocupou para os sujeitos e para suas famílias. Assim, a imbricação dos conceitos de alfabetização, letramento e cultura escrita está presente na fundamentação teórica. Neste tópico, serão trabalhados alguns deles.

Também serão levantados alguns pressupostos sobre linguagem, escrita e poder que podem ajudar a compreender que a posse de determinado conhecimento precisa ser acrescida e legitimada de alguns poderes para ser reconhecida. Como lidamos com aprendizagens em espaços que não são reconhecidos como os mais legítimos, sempre cruzaremos a aprendizagem doméstica com outras esferas de legitimação ou veremos o espaço doméstico como resultado de uma interpenetração de culturas e poderes.

Serão desenvolvidos, também, pressupostos em relação às diferentes instâncias em que circulam aprendizados da leitura e da escrita e os diferentes modos de apropriação desse aprendizado. Além disso, discutimos sobre as mobilizações, disposições e estratégias familiares em torno do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na instância familiar.

2.1 CULTURA ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Os estudos sobre a cultura escrita, sobre as transmissões da leitura e da escrita e sobre as instâncias socializadoras, de modo geral, ainda são recentes em relação à atenção aos diferentes modos de participação dos sujeitos na cultura escrita e tendem a focar nas práticas que acontecem no contexto escolar. Nas palavras de Galvão (2005),:

Tradicionalmente, as pesquisas que tomam por objeto a história da cultura escrita no Brasil tendem a considerar, como mediadores fundamentais para a inserção dos indivíduos, famílias e grupos sociais no mundo da escrita, a escolarização, as práticas de escrita e o contato com o impresso (GALVÃO, 2005, p. 369).

Reconhecemos que vivemos em um mundo letrado e que a necessidade de utilização da língua escrita está cada vez maior, o que nos faz pensar, conseqüentemente, na necessidade de ensinar e aprender a ler e escrever. Desse modo, a partir de dimensões históricas, culturais e políticas percebemos que há diferentes modos de participação dos sujeitos em relação à língua escrita, que existem grupos sociais em que o escrito ocupa um lugar pouco significativo (GALVÃO, 2010) e que os diferentes lugares, espaços e sujeitos permitem compreensões diferentes em relação ao valor que atribuem à escrita (FRADE, 2011a).

Estudos de Chartier (1999) sobre a história do livro indicam e nos fazem reconhecer como há uma estreita relação nas transformações ocorridas na cultura escrita a partir da história do livro, em que a cada novo suporte de leitura, novos pensamentos, mentalidades, novos usos, novos domínios e novas finalidades acendem e com isso surgem diferentes formas de apropriações dos sujeitos/leitores. Para esse autor, essas transições eram difíceis, pois modificavam os significados da escrita na sociedade. Em suas palavras:

No início da era cristã, os leitores do códex tiveram que se desligar da tradição do livro em rolo. Isso não fora fácil, sem dúvida. A transição foi igualmente difícil, em toda uma parte da Europa do século XVIII, quando foi necessário adaptar-se a uma circulação muito mais efervescente e efêmera do impresso. Esses leitores defrontavam-se com um objeto novo, que lhe permitia novos pensamentos, mas que, ao mesmo tempo, supunha o domínio de uma forma imprevista, implicando técnicas de escrita ou de leituras inéditas (CHARTIER, 1999, p. 93).

Desse modo, compreendemos a complexidade do conceito de cultura escrita que envolve diferentes práticas, usos e apropriações da leitura e da escrita por parte dos sujeitos. Chartier (2001a), ao mencionar a dimensão da história da escrita, destaca a importância de situar práticas e objetos que envolvem os sujeitos na cultura do escrito:

[...] Outra dimensão [...] a da história da escrita, pois é claro que não se pode falar de uma cultura do impresso, da leitura dos livros impressos, sem antes situar essa prática ou esses objetos em um marco mais amplo, que é o que define em uma sociedade a cultura do escrito. E a cultura do escrito vai desde o livro ou o jornal impresso até a mais ordinária, a mais cotidiana das produções escritas, as notas feitas em um caderno, as cartas enviadas, o escrito para si mesmo, etc. [...] (CHARTIER, 2001a, p. 84).

Nessa mesma perspectiva, estudos de Lahire (2008) mostram que o contato dos sujeitos com a linguagem escrita em diferentes espaços permite diferentes apropriações. Segundo o autor, enquanto nas famílias esse contato com a leitura e a escrita é prático, inconsciente e incorporado, na escola torna-se, por meio do processo de ensino-aprendizagem

da leitura e da escrita, um contato analítico, objetivo e consciente. Diante disso, acrescentamos que os usos da leitura e da escrita estão ligados às necessidades de cada sujeito, assim, concordamos que “[...] as práticas de leitura e de escrita não são separadas e estão relacionadas às práticas socioculturais” (THIES; PERES, 2009, p. 46).

Nesse sentido, as questões relacionadas à escolarização da escrita e da alfabetização são de natureza complexa e suas formas de transmissão são deslocadas de espaços para espaços e (re) significadas conforme a sociedade, os usos e contextos (FRADE, 2010). Desse modo, é possível refletir que existem diferentes motivações em torno da transmissão da leitura e da escrita como, por exemplo, no Antigo Egito, em que circulação social da leitura e da escrita estava fortemente ligada a interesses políticos e religiosos. No século XVIII e XIX, haviam índices muito diferenciados de alfabetização em países da Europa, sendo que em alguns deles, sobretudo alguns católicos, como Portugal, Espanha e Itália, tiveram uma alfabetização mais tardia que outros (GOMÉZ, 2004).

Nesse mesmo sentido, Street (2010) destaca que a complexidade da cultura escrita está justamente no fato de que ler e escrever são ações que se aprendem de modo bastante diverso e heterogêneo, desse modo, em uma pesquisa realizada na década de 1970, no Irã, o autor percebe a multiplicidade de práticas nas quais a escrita estava envolvida e as diferentes funções que essa assumia. No âmbito dessa pesquisa, o pesquisador compreendeu que em uma pequena vila havia circulações sociais da escrita relacionadas a atividades determinadas, reconhecendo a existência dos letramentos locais até então desconsiderados, pois essa vila era apresentada como espaço vazio, sem letrados. Nas palavras do autor:

[...] mas há muito letramento acontecendo. Aos poucos, eu comecei a formular algumas descrições desses letramentos: os comerciais, os do Alcorão, os escolares – três diferentes conjuntos de práticas de letramento nessa pequena vila caracterizada como espaço vazio, vasos vazios, não letrados (STREET, 2010, p. 35).

Reconhecemos, também, que em muitas práticas sociais os sujeitos que não sabem ler, nem escrever ficam excluídos, o que nos faz perceber uma dimensão política do alfabetizar. Nesse sentido, Frade (2011a) nos faz compreender, de maneira bastante clara, a dimensão social da leitura e da escrita, em que não basta apenas alfabetizar, mas, sim, desenvolver uma formação crítica nos sujeitos para que sejam capazes de compreender os diferentes usos da escrita na sociedade. Em suas palavras:

Vivemos num universo letrado muitas vezes chamado de grafocêntrico, repleto de situações que demandam o uso da escrita no cotidiano, no trabalho, na igreja, na escola, na comunicação de informações. Nos centros urbanos, os apelos publicitários são enormes e a escrita está no caminho onde passamos, sempre nos lembrando de sua existência. Em decorrência desses usos e representações, parece natural a ideia

de que ela sempre esteve presente na vida humana. No entanto, é sempre bom lembrar que a comunicação verbal entre os homens não dependeu e não depende da escrita, que a língua como sistema de expressão, de comunicação e interação existe antes de ser escrita (p.9)

Ao compreender a complexidade que envolve o processo de ensinar e aprender a ler e escrever e apreender os diferentes modos de participação dos sujeitos na cultura escrita, reforça-se que esse processo é determinado por vários fatores, como por exemplo, o social e o histórico (SOARES, 2009). Desse modo, dialogar com os apontamentos sobre a pluralidade dos conceitos de alfabetização e a forte relação da alfabetização com a escolarização, torna-se essencial. Nesse sentido, Braslavsky (2003) considera

[...] la escritura como una realidad cultural compleja de remoto origen histórico cuya adquisición individual concierne al desarrollo integral de la persona, se logra em una construcción socialmente compartida, mientras generalmente critica a la escuela y, em algunos casos, pone em tela de juicio su papel em la alfabetización (BRASLAVSKY, 2003, p. 84).

Na concepção de Graff (1990, p. 41), o alfabetismo⁹ em muitos estudos empíricos é confundido com a escolarização. Todavia, reconhecemos, assim como Magalhães (2005), que a alfabetização é um processo mais complexo e abrangente e que não se relaciona simplesmente ao ambiente escolar, uma vez que há outros espaços, usos e mediadores. Nas palavras do autor, “a mediação da alfabetização opera-se pela via indireta, através da observação e mediação de realizações no cotidiano” (MAGALHÃES, 2005, p. 122).

Em um primeiro momento, ressaltamos, novamente, que a alfabetização é um fenômeno socialmente construído (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 29) e que suas concepções se modificam dependente do momento histórico e social, assim, reconhecemos que o modo como a sociedade compreende o conceito de alfabetização é inseparável de circunstâncias específicas do contexto histórico no qual estão inseridas. Nesse sentido, Graff (1990) faz uma crítica aos estudos que buscam discutir sobre o alfabetismo, uma vez que, para ele, sempre há dificuldades em perceber as implicações conceituais, em definir conceitos consistentes e realistas sobre o alfabetismo e a importância do papel do contexto social e cultural, ou seja, de compreender que a alfabetização não é apenas desenvolver alguma habilidade, mas é desenvolver todo um processo de apropriação do sistema de escrita e suas implicações nos diferentes contextos. Nas palavras de Graff (1990), em relação às discussões sobre o alfabetismo:

⁹ Segundo Soares (2009), alfabetismo é o estado ou qualidade de alfabetizado.

[...] descubro que virtualmente todas essas discussões, independente de propósito ou intenção, arrastam-se com dificuldades porque elas evitam qualquer esforço para formular *definições* consistentes e realistas do *alfabetismo*, não avaliam as implicações conceituais que a questão do alfabetismo apresenta, e ignoram – muitas vezes de forma grosseira – o papel vital do contexto sócio-histórico (GRAFF, 1990, p. 33).

Para esse autor, no plano histórico, o alfabetismo no século XVI estava fortemente relacionado às necessidades/intenções da religião. Segundo Graff (1990), desde tempos bem antigos, o alfabetismo serviu para registrar a palavra, porém, por muito tempo, a sua difusão foi desenvolvida por meio da oralidade e da pregação. Nesse sentido, o mesmo autor afirma que as Reformas tanto protestantes quanto católicas “constituíram-se na primeira grande campanha de alfabetização na história do ocidente” (GRAFF, 1990, p. 48), assim, havia o ensino da leitura e da escrita em instituições públicas com um fim determinado, a doutrinação dos jovens para fins sociais explícitos.

No século XVIII, considerando estudos de Cook-Gumperz (1991, p. 44), reconhecemos uma alfabetização relacionada a uma noção de igualitarismo, em que a aquisição das habilidades da alfabetização permitiria igualdade entre as pessoas e, assim, uma nova ordem social. Já no século XIX, ressalta-se uma “alfabetização escolarizada” que se diferenciava dos usos rotineiros da leitura e da escrita, além disso, a alfabetização desse século era vista como um auto-aperfeiçoamento pessoal, e era assim vinculada ao crescimento pessoal, social e econômico dos sujeitos. Nesse sentido, o crescimento da escolarização foi se organizando a partir de reformadores sociais e capitalistas industriais.

Nessa mesma perspectiva, reconhecemos que o século XIX é marcado por movimentos na busca de uma escolarização de massa, uma instrução formal e, a partir do século XX, a alfabetização e a escolarização “assumiram uma posição central como uma força social e técnica chave na vida contemporânea” (COOK-GUMPERZ, 1991p. 33), todavia, historiadores ressaltam que antes de uma escolarização de massa, no século XVIII, havia uma cultura letrada popular ativa, que não exigia tantas habilidades em leitura e escrita, e que, certamente, a escolarização posteriormente teve outras finalidades além da alfabetização (COOK-GUMPERZ, 1991). Uma das finalidades e consequências da crescente e gradual alfabetização foi a diferenciação das classes e o controle de uma alfabetização popular/cultura letrada popular através de sistemas públicos, em outras palavras, “a força da cultura popular da alfabetização foi colocada sob o controle da escolarização (COOK-GUMPERZ, 1991, p.41).

Desse modo, na alfabetização no final do século XIX, percebemos uma nova forma de divisão na sociedade e uma nova forma de controle e treinamento social, especialmente na formação de força de trabalho operário. Nas palavras de Cook-Gumperz:

O desenvolvimento sistemático da alfabetização e escolarização significou uma nova divisão na sociedade, entre os educados e os não-educados (ou escolarizados e não-escolarizados) e uma nova forma de controle social cada vez mais poderoso, que podia ser exercido através do currículo... O objetivo maior da alfabetização em massa, portanto era controlar a alfabetização e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanham a passagem em direção a alfabetização (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 40).

Pensando no século XX, a ideia de alfabetização progrediu e resultou não apenas em possibilitar, mas em assegurar um desenvolvimento letrado adequado aos cidadãos, assim, a alfabetização deixa de ser um objetivo individual e torna-se um “direito básico institucionalizado” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 45). Nesse modo, a chave da mudança de ideologia da alfabetização do século XX está no fato da transformação de uma alfabetização moral e social para uma alfabetização relacionada também ao desenvolvimento de habilidades cognitivas. E assim o desenvolvimento de um ensino nacional de educação pública e um padrão nacional de alfabetização permitiu à escola ser um local específico e organizado para determinadas finalidades, como por exemplo, ser um lugar que seleciona o conhecimento a ser transmitido (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 50).

Magalhães (2005), enfatiza que o conceito da alfabetização sugere diferentes significados. Em uma primeira fase ou acepção, alfabetização está diretamente relacionada com a aquisição de “capacidades básicas de leitura, escrita e contagem – rudimentos universais da escolarização” (MAGALHÃES, 2005, p. 122), numa segunda, esse conceito amplia-se e não mais se preocupa apenas com a aquisição, mas também focaliza-se no contexto, na sociogênese das capacidades alfabéticas (MAGALHÃES, 2005, p. 123). Uma terceira acepção refere-se às dimensões sociais e culturais que envolvem os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Graff (1990) permite-nos compreender que a história da alfabetização não se deu em uma única direção para alcançar o alfabetismo universal, justamente pela multiplicidade de valores que a envolve, diante disso, os espaços, os usos, as intenções desse alfabetismo transformaram-se ao longo do tempo, do espaço e dos sujeitos, e que nem sempre as escolhas formais, no sentido do desenvolvimento de uma educação escolar e universal, feitas em relação à alfabetização, significaram um possível sucesso. Segundo o mesmo autor, “o alfabetismo de massa foi alcançado na Suécia, por exemplo, sem a escolarização formal ou

instrução na escrita” (GRAFF, 1990, p. 51). Assim, percebemos que a alfabetização ou que estar alfabetizado vai muito além de dominar habilidades de ler e escrever.

Desse modo, os conceitos de alfabetização e as concepções que os sujeitos apresentam sobre eles se transformam conforme o tempo, o espaço e as intenções de usos, pois vivemos em uma sociedade de cultura escrita, em que há uma multiplicidade de práticas e usos da leitura e da escrita, como a de agricultores, que nem sempre se relacionam às práticas profissionais legitimadas (THIES; PERES, 2009). Atualmente, percebemos ainda mais uma pluralidade nos significados do conceito de alfabetização, uma vez que a alfabetização envolve várias dimensões e há diversos fatores que estão envolvidos na sua compreensão, por isso, os usos, os objetivos, o contexto, os sujeitos, os materiais são essenciais para entender o processo. Nas palavras de Magalhães, “contextos, funções/objetivos e processos constituem a principal chave das questões da alfabetização” (MAGALHÃES, 2005, p. 122).

Nessa mesma perspectiva, Soares (2003) ressalta as muitas facetas da alfabetização. Ao discutir sobre o conceito, a autora destaca que a alfabetização não é uma habilidade, mas sim um conjunto de habilidades, em suas palavras, “é um fenômeno de natureza complexa, multifacetado” (SOARES, 2003, p. 18). Além disso, acrescenta que no processo de alfabetização há condicionantes sociais, culturais, econômicos e políticos que interferem trazendo repercussões acerca dos caminhos/métodos para se alfabetizar os sujeitos. Essas facetas, segundo a autora, referem-se às dimensões psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e linguística, retomando áreas de estudo e problemáticas que podem ser compreendidas em cada enfoque.

Na primeira dimensão, estão relacionados os estudos sobre os processos psicológicos necessários ao aprendizado da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, os estudos abordam a relação entre os aspectos fisiológicos e neurológicos, e na dimensão psicolinguística, são estudadas questões que relacionam a linguagem ao funcionamento psicológico como, por exemplo, a relação entre visual e não visual, a capacidade de informação que o sujeito consegue armazenar visualmente, dentre outras.

Na faceta sociológica, “a alfabetização é vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua” (SOARES, 2003, p. 20), ou seja, é o estudo da linguagem em diferentes situações sociais. E, por fim, e não menos importante, a faceta linguística, pois a alfabetização é um processo de natureza linguística, ou seja, é necessária a compreensão de um processo que estabelece relações entre sons e signos gráficos, é entender as regularidades e irregularidades do sistema de escrita (SOARES, 2003, p. 21).

Nesse sentido, a alfabetização é o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita. Nas palavras de Soares (2009, p. 31), “alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”. Mesmo com essa definição sabemos que cada aprendizado dessa tecnologia é tanto determinado pelo espaço onde ocorre quanto pelos usos, objetos e significações que estão em cada contexto. Assim, poderíamos dizer que para cada espaço de transmissão dessa tecnologia há usos que a acompanham.

Embora os sentidos de cada espaço tendam a configurar o aprendizado, há também definições institucionais, políticas e mesmo metodológicas para o termo, que vão se alterando historicamente. Nesse sentido, percebe-se nos censos populacionais que o significado de ser alfabetizado é diferente em relação ao período histórico. Por exemplo, nos censos anteriores a 1940, alfabetizado era aquele que simplesmente se declarava como tal. A partir de 1950, o critério modifica-se e passa a ser considerado alfabetizado aquele que é capaz de ler e escrever um simples bilhete (MORTATTI, 2004).

Da palavra alfabetização derivam outras palavras, como analfabetismo, analfabeto, alfabetizado, alfabetizar, e é justamente no campo semântico dessas palavras que surge a palavra letramento (SOARES, 2009). Já falamos um pouco, no início do capítulo, sobre vivermos em uma sociedade letrada (FRADE, 2011) e, ao surgir uma nova palavra, percebemos que isso é consequência de novos fenômenos, novas ideias, novas percepções, novas exigências sociais, culturais e históricas, ou até mesmo novos significados para antigas palavras. Nas palavras de Soares (2009),

[...] novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos (...) **alfabetismo** ou **letramento** – não nos era necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento** [...] (SOARES, 2009, p.19-20 – grifos da autora).

O letramento é uma palavra que chegou ao vocabulário da educação na segunda metade dos anos 1980 e está relacionado à prática social da leitura e da escrita. É uma palavra de origem inglesa, *literacy*, que significa

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la (SOARES, 2009, p. 18).

Em outras palavras, o letramento é envolver-se nas práticas sociais da leitura e da escrita, é saber usar o aprendizado da leitura e da escrita – a tecnologia do ler e do escrever, a alfabetização – em situações sociais diversificadas. Assim, é a ação de utilizar a leitura e a escrita em diferentes espaços, suportes e gêneros, ou seja, é a interação e o envolvimento do sujeito com os diferentes portadores de leitura e de escrita com os diversos gêneros textuais e com as múltiplas funções que a leitura e a escrita desempenham no nosso cotidiano, nas práticas sociais (SOARES, 2009). E esse uso social da leitura e da escrita é indispensável para o pleno exercício da cidadania, em âmbito individual e social. Nas palavras de Mortatti (2004):

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. (p.15)

Soares (2009) ressalta que os processos de alfabetização e letramento apresentam relações e diferenças e o importante é que eles caminhem juntos, ou seja, o trabalho com a alfabetização deve ser desenvolvido em uma perspectiva de letramento, permitindo assim, que o indivíduo compreenda uma representação cognitiva da leitura e da escrita, no que diz respeito ao aprendizado da técnica/mecânica da escrita e da leitura, o conhecimento do alfabeto e uma representação social que se relaciona com a compreensão social do que se lê e do que se escreve. Nesse sentido, ler e escrever não são simplesmente atividades de decodificar e codificar, mas, sim, estabelecer relações entre temáticas, acionar conhecimentos de mundo, interpretar, criticar e dialogar com os saberes sociais (ROJO, 2009).

Autores como Marinho e Carvalho (2010) e Street (2010) reconhecem que o conceito de letramento é amplo e complexo, uma vez que existem diversas práticas que envolvem a leitura e a escrita e diferentes modos de apropriação dos sujeitos/“usuários” em relação a essas práticas, e desse modo, os autores reforçam que existem diferentes tipos de letramento, pois a diversidade é inevitável, pois as situações/práticas que envolvem a leitura e escrita e os usos que os sujeitos fazem dessa prática são os mais diversos possíveis. Nas palavras de Street, o “letramento varia” (STREET, 2010, p. 37). Nessa mesma perspectiva, Marinho (2010) destaca a importância de reconhecermos a pluralidade dos significados de certos conceitos. Em suas palavras, “assumir a heterogeneidade e opacidade do conceito poderá economizar os esforços daqueles que buscam, em vão, uma definição pronta, acabada e facilmente aplicável aos seus interesses e objetivos” (MARINHO, 2010, p.70).

Soares (2009) ressalta que o surgimento de um novo conceito, no caso letramento, designa um fenômeno que se relaciona diretamente com as demandas de usos sociais da leitura e da escrita, e, com isso, novos recursos teóricos são desenvolvidos para descrever e analisar situações concretas de usos, dentre eles os conceitos de letramento autônomo e ideológico, de evento e de prática de letramento, aspecto também relacionado por Souza (2009).

Nesses mesmos planos, Street (2010) ressalta dois modelos de letramento, o modelo de letramento autônomo, que presume um letramento universal, separado do contexto/cultura, em que basta saber ler e escrever para participar de situações sociais, e o modelo de letramento ideológico, que está relacionado ao contexto cultural. Esses modelos determinam currículos, estratégias pedagógicas, recursos. O aprendizado da leitura e da escrita está sempre inserido em um contexto. De um ponto de vista ideológico, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso ter o direito de uso – relações de poder. Nesse sentido, não se deve perder as dimensões política e ideológica do letramento, pois são essas dimensões que permitem perceber que os usos sociais da leitura e da escrita não são neutros e são valorizados de maneiras distintas pelos indivíduos (SOUZA, 2009).

Assim, no caso de famílias com baixo poder aquisitivo, como é a situação das famílias de nossos sujeitos, podemos nos perguntar: o fato de propor uma alfabetização no espaço doméstico dá ao seu portador ou a suas famílias que tipo de poder? É possível sustentar uma alfabetização fora de espaços institucionais?

Além desses modelos, existem dois grandes conceitos que envolvem o letramento: evento de letramento e práticas de letramento. O primeiro está relacionado a algo mais observável, uma situação mais centrada em interação mediada pelo texto escrito. Já as práticas não são tão diretamente observáveis, envolvem crenças, valores/attitudes. Em nossa pesquisa, trabalharemos com a ideia de prática, pois vamos tentar apreender as crenças, valores e attitudes das famílias.

Considerando estudos de Soares (2009), existem diferentes níveis, tipos e conceitos de letramento, que estão relacionados com as necessidades de usos e ao contexto cultural, social e econômico em que os sujeitos estão inseridos, desse modo, os usos da leitura e da escrita são diversos e apresentam diferentes apropriações por parte dos sujeitos. Assim, a autora afirma que:

[...] do ponto de vista sociológico, em qualquer sociedade, são várias e diversas as atividades de letramento em contextos sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo [...] (SOARES, 2009, p. 80).

Nesse sentido, acrescentamos que, segundo Kleiman (1995), há diferentes práticas de letramento que se relacionam aos espaços de uso, às agências. Em suas palavras:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram outras orientações de letramento muito diferentes (p. 20).

Problematizando essa diversidade das práticas de letramento em relação ao contexto desta pesquisa, compreendemos que outros espaços, neste caso, o familiar, desenvolvem mobilizações e estratégias singulares em torno da leitura e da escrita. Todavia, nas análises dos depoimentos, percebemos fortemente a existência de relações de poderes entre os saberes escolares e os saberes familiares, ou ainda, entre um letramento como prática e como aquisição de competências.

Assim, diante da complexidade e variedade de usos para lidar com o escrito, existem também, nesse processo, as relações de poder. Nessa perspectiva Gnerre (1998), em seu livro intitulado “Linguagem, escrita e poder”, ressalta a natureza da linguagem e as questões que a perpassam, mostrando assim uma relação forte entre o desenvolvimento da linguagem e as relações de poder. Nesse sentido, o autor faz uma reflexão sobre a importância de se compreender escritas no plural, pelo fato de acreditar que existem diferentes tipos de escritas, linguagens, sociedades e sujeitos.

Segundo o mesmo autor, percebemos as particularidades que envolvem as linguagens e que não devemos valorizar mais nem uma ou outra, mas, sim, compreender que a linguagem como relação de poder é algo dado, constitutivo, e é por essa razão que sempre haverá discriminação, pois “saber” falar, escrever, e ler não dá ao sujeito o “poder” dessas habilidades, ou seja, o direito à fala está diretamente relacionado ao poder, ao que é legitimado pela sociedade, e esse poder não está necessariamente, ligado com melhores capacidades linguísticas dos sujeitos. Por exemplo, um político tem mais direito à fala que um operário, outro bom exemplo é a fala do padre, que é algo legitimado. Ele tem o poder de realizar o batismo, do casamento. Podemos até saber as palavras ditas por ele, mas o poder está nele. Ainda é necessário acrescentar que saber o dialeto padrão não resolve problemas de discriminação e que uma coisa é a regra, a gramática normativa, outra coisa são os usos sociais dessa regra.

Ao discutirmos sobre o poder de uma determinada linguagem sobre outra, faz-se necessário comentar o conceito de capital cultural. Para Bourdieu, segundo estudos de

Nogueira e Nogueira (2009), esse capital pode apresentar-se em três modalidades: objetivado, incorporado ou institucionalizado. O primeiro está relacionado à posse de objetos culturais valorizados, o segundo diz respeito à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades, costumes, conhecimentos da cultura dominante que foram adquiridos e, por fim, à posse de certificações escolares. Para os autores, a apropriação de bens culturais considerados de prestígio é legitimada “pelas instâncias às quais foi socialmente atribuído o direito e o dever de avaliar e classificar” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 35). No caso da nossa pesquisa, seria relevante indagar se um saber transmitido e adquirido em casa, a alfabetização, poderia ser legitimado sem outras instâncias que atestariam esse domínio. Desse modo, o indivíduo que domina determinados padrões reconhecidos como legítimos pela sociedade, beneficia-se de uma série de vantagens sociais. Nas palavras de Nogueira e Nogueira (2009), ao exemplificar um domínio que se relaciona ao capital cultural ressalta:

O domínio da língua culta funciona como uma moeda (um capital) que propicia a quem o possui uma série de recompensas, seja no sistema escolar, seja no mercado de trabalho, seja até mesmo no mercado matrimonial (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 35)

Nessa mesma perspectiva, Kleiman (1995) ressalta que a escrita integra vários momentos de nosso cotidiano e que seus usos e funções são naturais aos olhos de uma sociedade letrada, porém, sabemos que, para alguns grupos sociais, os usos no cotidiano da leitura e da escrita são laboriosos. Desse modo, a autora destaca que a linguagem escrita apresenta diversas funções e que a mais básica delas é o uso da escrita em situações rotineiras. Em suas palavras:

O domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder (KLEIMAN, 1995, p. 8).

Ao refletir sobre as relações entre linguagem e poder no contexto desta pesquisa, não estamos, aqui, focando nas implicações das variações linguísticas, mas buscando compreender as relações de poder existentes entre diferentes modos e espaços de aquisição da leitura e da escrita. Nesse caso, reconhecemos que há uma relação de poder entre os saberes da escrita adquiridos na casa e na escola, uma vez que em alguns depoimentos dos sujeitos, a escrita aprendida em casa, sustenta-se com a escola que legitima o aprendizado doméstico, ou seja, o momento que uma entrevistada ressalta que sua mãe sempre recorria à escola para saber o que se aprendia lá para passar para a professora caseira, mostra que a escola se configura não só

como um local de poder, mas que sua linguagem é a legitimada perante a sociedade. Nas palavras de Chartier (2001a):

[...] Aqui aparece uma dimensão da escrita do poder, ou do poder por meio da escrita, expressada não no cotidiano da prática burocrática ou administrativa e de controle, mas na da dominação simbólica da escrita (CHARTIER, 2001a, p. 24).

Assim, as relações sociais condicionam de uma maneira bastante significativa os usos da linguagem e especialmente da escrita. Além disso, acrescenta-se que o diálogo entre essas instâncias pode ser conflituoso. Nas palavras de Setton (2012, p. 43), “... a articulação entre as instâncias e as esferas de socialização é um fenômeno amplo e se dará, sim, com tensões variadas[...]”.

O trecho, a seguir, demonstra de maneira bem marcada a legitimação da forma escolar de ensinar a ler e escrever, em que a mãe recorre à escola para saber se o ensino em casa está de acordo com a mesma, além disso, é a escola que legitima e dá valor ao que se apreende e ensina no lar:

Mãe Nemir: ...E as meninas de vez em quando iam na escola da cidade para fazer umas provas...eu conhecia a diretora e ela sempre me falava o que estava sendo feito na escola aí eu passava para a Lenir (a professora da casa) passar para as meninas. ...Ah! mas mesmo eu conhecendo a diretora pedia a professora para ir a escola para pegar todas as instruções para ensinar, tudo que dava lá (escola) eu ficava pedindo a professora para copiar tudo que as professoras da escola fazia com os alunos...

Nesse momento, destacamos que há a circulação de práticas escolares em outros espaços justamente pela forte crença de que o modo escolar de transmitir saberes é o melhor, desse modo, reconhecemos que situações de aprendizado da leitura e da escrita em casa assemelham-se ao processo escolar (CASTANHEIRA, 1991, p. 116). Utilizando a expressão dessa mesma autora, que investigou o final da década de 80, a escola lança seus “tentáculos” para outros espaços e com isso reconhecemos a cultura e os modos de fazer escola além dos muros dela, além disso, em alguns casos a autora destaca uma preparação para a posterior entrada na escola:

[...] a relação das crianças com a escrita se faz através da mediação da modalidade da escrita escolar, que é transportada para a socialização primária das crianças pelos familiares que direta ou indiretamente, já vivenciaram essa modalidade [...] Existem momentos em que a escrita é tomada deliberadamente como objeto que precisa ser decifrado – aí o acaso dá lugar a uma ação mais planejada e incisiva. Os pais se ocupam de ensinar os filhos, as crianças se ocupam com suas aulinhas. Na brincadeira das crianças o ensinar a quem não sabe é uma diversão[...] (CASTANHEIRA, 1991, p. 75-77).

De acordo com esses pressupostos, estamos reconhecendo a complexidade da cultura escrita e as diferentes formas de usos e apropriações dos sujeitos, o que permite ressaltar que

cada sujeito interpreta e produz sentidos e significações de diferentes maneiras (CHARTIER, 1990; STREET, 2010). Gómez (2003) destaca que a história da cultura escrita é fruto das investigações de várias outras histórias. Em suas palavras a história da cultura escrita é:

[...] una triple conjunción: historia de las normas, capacidades y usos de la escritura; historia del libro y, por extensión, de los objetos escritos (manuscritos, impresos, electrónicos o em cualquier outro suporte); e historia de las maneras y prácticas de la lectura (GÓMEZ, 2003, p. 97- 98).

Nesse mesmo plano, Kalman (2010) destaca a complexidade da cultura escrita no sentido de reconhecer as diversas conjunções que estão fortemente relacionadas à história da cultura escrita (GÓMEZ, 2003). Desse modo, Kalman (2010), ao conceituar a cultura escrita, redefine-a: “a cultura escrita como um fenômeno contextualizado e social” (KALMAN, 2010, p. 127), e, por isso, a autora ressalta a necessidade de buscar a compreensão da cultura escrita em diversos contextos sociais, na casa, no trabalho, na igreja, nas organizações e na comunidade. Em decorrência disso, existem diferentes usos, espaços e objetos para se relacionar com a cultura escrita.¹⁰ Além disso, compreendemos, assim como Galvão, que “as culturas do escrito não podem ser consideradas fora das relações de poder” (GALVÃO, 2010, p. 3), o que permite que o escrito ocupe diferentes lugares e relevância para os sujeitos. Em síntese, Gómez (2003) ressalta:

Em suma, El proyecto que sostiene la historia de la cultura escrita transcende La consideración de La escritura como um mero sistema gráfico para interrogarse principalmente por sus distintas funciones y las consiguientes prácticas materiales, siempre em referencia a las respectivas sociedades históricas y teniendo em cuenta que em cada momento La sociedad ha estado formada por alfabetizados y analfabetos. Por esa razón, La cultura escrita em cuanto práctica social nos sumerge em una aventura tan apasionante como la de reconstruir, a partir de los propios testimonios escritos y sin obviar su análisis formal, el significado y el uso que le han dado las respectivas sociedades a lo largo del tiempo (GÓMEZ, 2003, p. 96).

Nesse sentido, é fundamental entender que a leitura, a escrita e a oralidade estão inseridas em diversas práticas sociais que envolvem diferentes saberes e relações de poder, práticas essas que são pedagógicas, comerciais, religiosas, domésticas, editoriais, dentre outras, e a diversidade resulta dos diferentes modos de apropriação/participação/usos dos sujeitos em relação à cultura escrita, ao mundo letrado. Assim, reconhecemos que a cultura escrita se insere nas comunidades de diferentes modos, além disso, apresenta usos sociais para diversos fins (KALMAN, 2010).

¹⁰ Ver Galvão, 2006; Kalman, 2003; 2010; Street, 2010.

2.2 DIFERENTES MODOS DE FAZER E ESPAÇOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Neste tópico, serão revistos alguns estudos que buscaram compreender as socializações familiares desenvolvidas em torno da transmissão da leitura e da escrita, percebendo em que medida o espaço familiar e a experiência com a leitura e com a escrita nele se relacionam com a escola e outras instâncias. Assim, embora nosso foco seja o contexto familiar, o contexto escolar e sua legitimação não foram desconsiderados.

2.2.1 O processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita na família e em outras instâncias sociais

Estudos como o de Petrucci (1999), desenvolvidos sobre outros períodos e espaços, inspiram pesquisas contemporâneas. Conforme o autor,

Ante todo, La familia constituyó muy a menudo el lugar de la primera enseñanza de la lectura y a veces también del escribir, tanto a nivel alto a niveles más bajos por transmisión didáctica interna de un miembro a outro de la comunidad familiar, de padre a hijo, de madre a hijo o hija, de hermano adulto a hermano menor. Em este sentido constituyó también el lugar de complejas estrategias de distribución (y, a la vez, y no contradictoriamente, de la limitación y de censura) de las capacidades alfabéticas, privilegiando a los varones em perjuicio de las mujeres, a algunos varones em perjuicio de otros, eligiendo los tipos de escritura (y, por eso, los tipos de educación y de instrucción) adecuados para cada componente (varón) destinado a la alfabetización (PETRUCCI, 1999, p. 50).

Através dessa significativa citação, podemos compreender outros momentos históricos e outros países em que a alfabetização se deu fora do espaço escolar (em especial, no seio familiar), seja ela no sentido mais relacionado ao aprendizado da técnica de ler e escrever, ou relacionada ao aprendizado dessa técnica em diferentes práticas sociais. Nesse sentido, Armando Petrucci (1999) ressalta as práticas familiares de leitura e escrita na realidade italiana entre os séculos XVI e XVIII, destacando a família como um lugar privilegiado de produção e usos da escrita, e as diferentes capacidades desenvolvidas por homens e mulheres em relação à leitura e escrita, acrescenta ainda que as estratégias de alfabetização privilegiavam os homens.

O processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em domínios sociais diferentes do escolar durante um determinado período histórico exerceu uma força relevante, “às vezes muito maior do que a escola, na inserção das pessoas em mundos culturais específicos” (GALVÃO, 2006, p. 16). Nesse caso, a autora ressalta o aprendizado da leitura e da escrita a partir da audição de cordel, o que permite perceber que o olhar do pesquisador

que busca compreender a história da alfabetização, e como se deu sua transmissão, não deve estar apenas focado nos livros e materiais escolares. Acrescenta-se, ainda, que, como ressalta Cook-Gumperz (1991):

[...] se contrastarmos a situação atual com a história da alfabetização e escolarização, descobrimos que, antes de um sistema burocrático e complexo de educação em massa, o domínio da leitura e da escrita tendia a ser conquistado através da interação informal em grupos localizados (COOK-GUMPERZ, 1991, p.32).

Em determinados momentos históricos, aprender de modo informal ou fora da escola é uma condição muito mais significativa. No século XIX, por exemplo, o ensinar e o aprender a leitura e a escrita de modo não escolar teve grande importância, uma vez que a educação escolar era uma alternativa à falta de educação realizada em casa pelas mães. Assim, é fundamental indagarmos sobre quem na casa seria o mediador esperado. Nesse sentido, segundo discursos da época (século XIX) evidenciados por Vasconcelos (2005), “é fora de dúvida que a educação deve começar no regaço da família e por intermédio da mulher, que tem no coração uma torrente de amor, carinho e sentimento, à sombra da religião...” (VASCONCELOS, 2005, p. 185).

Nesse período, a aprendizagem da mulher se diferenciava da dos homens. As mulheres tinham uma educação voltada para a vida doméstica, para trabalhos manuais e regras sociais e o aprofundamento de conhecimentos, além do aprendizado de um determinado ofício ser ensinado aos homens. Desta forma, ressalta-se a importância da mãe como primeira mestra e guia da instrução de seus filhos. Porém, trazendo essa discussão para o período investigado, podemos pensar na possibilidade de vários mediadores do processo de ensino-aprendizado da leitura e da escrita, como por exemplo, os irmãos e outros parentes que frequentam a casa.

Embora possamos desconfiar que parte do ensino doméstico ocorresse pela ausência de uma escola para todos ou por uma opção da família que tinha intenções específicas e podia considerar que seus modos eram mais adequados do que o da escola, o ensinar em casa no século XIX, era uma prática muito comum, em que qualquer um que dominasse certas habilidades poderia exercer esse ensino em casa, com um parente. Cabe ressaltar que, no momento que essa pessoa não se via mais capacitado para tal tarefa, recorria-se a um mestre-escola. Vilella (2010) ressalta esse ensino em casa com base na obra do médico Manuel Antônio de Almeida, *Memórias de um sargento de milícias*, contando a história de um padrinho que queria ensinar ao seu afilhado a ler e escrever, pois acreditava que o menino tinha jeito para o clérigo.

O padrinho tentar ensinar-lhe em casa, e o fato aparece de forma tão natural no enredo que nos sugere ser prática comum, sobretudo se levarmos em conta que o modelo escolar ainda não estava rigidamente internalizado e qualquer um que dominasse alguma habilidade (leitura, escrituração, cálculos, etc.) certamente não se sentiria constrangido em retransmiti-la no âmbito doméstico. Ele só recorre ao “especialista”, um mestre-escola “dos mais acreditados na cidade” quando reconhece a falência e os limites de sua missão (VILELLA, 2010, p. 99).

E, posteriormente, com a criação das escolas normais que “substituem definitivamente o ‘velho’ mestre-escola pelo ‘novo’ professor do ensino primário” (VILELLA, 2010, p. 101), essa situação de ensino tende a ocorrer no espaço mesmo da instituição escolar.

Retomando estas práticas para analisar os dados da pesquisa, é possível fazer o diálogo com a análise de alguns depoimentos coletados, em que os pais não conseguindo mais ensinar aos filhos, pelo acúmulo de afazeres domésticos e por dificuldades em não saber mais qual atividade realizar para ensinar, as famílias utilizam o recurso de “contratar” uma pessoa que soubesse ler e escrever para dar continuidade aos ensinamentos da leitura e da escrita em casa. O trecho a seguir exemplifica a substituição de pessoas:

Mundica: Minha mãe que começou tudo, ensinava o ABC, mas lembro que depois ela não continuou mais. Tinha um senhor que comprava ovos lá da região, ele morava perto de Crucilândia que é uma cidade próxima de Piracema. **Aí, minha mãe ficou preocupada, pois não tinha tempo e nem sabia direito como ensinar a gente. E a minha mãe queria que a gente soubesse ler e escrever direitinho. Aí minha mãe perguntou para ele se ele não conhecia uma pessoa que pudesse ensinar a gente, que ela ia pagar.** Aí, ele era muito pronto e já falou com minha mãe que conhecia sim... Ele arrumou uma pessoa para minha mãe, ela era uma pessoa muito simples. Ela chamava Maria da Consolação. (grifo nosso)

Estudando outro período histórico, Magaldi (2007), em seu livro *Lições de Casa*, buscou acompanhar o processo histórico de construção de significados para a família brasileira na primeira metade do século XX, entendendo a dimensão sócio-histórica das famílias e as estratégias educacionais desenvolvidas fora da escola, destacando a família como uma instância que desenvolve ações pedagógicas e que se constitui como principal agente socializador.

Magaldi (2007) ressalta a ação de intelectuais, como Julia Lopes de Almeida, na produção de manuais com a clara função educativa destinada às famílias, e que tinha como principal objetivo “cumprir um importante papel social: o de educar outras mulheres, com vistas a capacitá-las como educadoras dos filhos e das famílias” (MAGALDI, 2007, p.29). “Elegiam a mãe e a esposa como alvo essencial de suas estratégias educativas e a constituíam como parceiras imprescindíveis na educação dos demais membros do núcleo familiar” (MAGALDI, 2007, p. 172). Cabe ressaltar aqui, que essas práticas não formais assumiam

uma grande relevância social, uma vez que antes dos anos de 1930, as instituições escolares encontravam-se restritas.

Nas décadas de 1960 e 1970, conforme Frade e Pereira, 2010, observam também singularidades nos modos de condução das estratégias familiares em relação aos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvidos em casa. Constatam-se motivações diferentes que explicam as mobilizações das famílias em torno da transmissão da leitura e da escrita, explicados por dimensões de disciplina familiar ou por suposição de lacunas no sistema educacional do período. Isso pode tornar-se mais complexo quando verificamos, conforme pesquisa anterior, que nem sempre houve intenções ou motivações apenas relacionadas ao conhecimento *per si* da tecnologia da escrita: aprender a ler para executar pautas musicais e como castigo e aprender a ler para resolver problemas de ensino em classes multisseriadas, o que coloca em dúvida se o foco inicial foi mesmo no ensino das próprias habilidades necessárias para a leitura de iniciantes (FRADE; PEREIRA, 2010).

Com base nesses argumentos, é possível compreender a importância das socializações e das interações desenvolvidas no seio familiar no momento de encontro com outros domínios sociais, como por exemplo, a escola. Todavia, é preciso reconhecer também que nem sempre a aprendizagem da leitura e da escrita é uma simples “atualização de um capital herdado” (HÉBRARD, 1996).

Jean Hébrard (1996), ao analisar as memórias de Jamery Duval, simples camponês do século XVIII, ressalta um percurso autodidata, mostrando que ele apresenta uma organização e uma maneira peculiar de aprender. Existem também os casos improváveis (LAHIRE, 2008), em que sujeitos oriundos de meios desfavoráveis social e economicamente, com pouco contato com materiais escritos, filhos de pais com baixa escolaridade, alcançam um “sucesso” escolar que seria improvável.

Resende (2008) ressalta em seus estudos que existem várias pesquisas, como por exemplo, Lahire (2002; 2004), Rego (1990), Galvão (2003), que demonstram a importância do contato com materiais escritos desde a infância para a formação de futuros leitores e que essa familiaridade com o mundo da escrita pode permitir, posteriormente, práticas relacionadas ao sucesso escolar. A autora acrescenta ainda que “a transmissão da leitura se dá, mais facilmente e com mais naturalidade, em famílias letradas” (RESENDE, 2008, p. 16).

Nessa mesma perspectiva, Lahire (2008) comenta que a formação de filhos leitores se dava mediante ao exemplo de pais leitores, além disso, esse aprendizado era para as crianças uma prática cultural natural, em contrapartida, se em famílias essa relação com materiais escritos se dá de modo negativo ou ambivalente, cria-se uma prática cultural diferente. Nesse

mesmo sentido, Soares (2009) acrescenta que as práticas domésticas de leitura e de escrita cumprem um papel de exemplo para as crianças e, mais importante ainda, é que essas práticas podem contribuir para a apropriação da língua escrita de modo a tornar, para as crianças, algo de sua propriedade e não simplesmente o aprendizado de uma tecnologia de codificar e decodificar. Nas palavras de Lahire (2008):

O fato de ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto natural para a criança, cuja identidade social poderá construir-se sobretudo através deles (ser adultos como seu pai ou sua mãe significa, naturalmente, ler livros...). Inversamente, podem surgir experiências com o texto impresso negativas ou ambivalentes em famílias onde os livros 1) são respeitados demais... não tendo a criança o direito de tocá-los sozinhas; 2) oferecidos como brinquedos..." (LAHIRE, 2008, p. 21).

Nesse sentido, a existência do fenômeno mais recente da alfabetização emergente, que ocorre de forma precoce nas famílias, está relacionada ao conjunto de experiências que se desenvolvem no seio familiar e que ocorrem simultaneamente no plano das aprendizagens da fala, da escrita, do escutar e do ler e no contexto dos usos familiares da escrita (BRASLAVSKY, 2003). Assim, para Lahire (2008), ter acesso ao material escrito no seio familiar não determina o contato de modo positivo. Em suas palavras, “a questão não se limita, portanto, à presença ou ausência de atos de leitura em casa: quando existe a experiência, é preciso sempre se perguntar se é vivida positivamente ou negativamente [...]” (LAHIRE, 2008, p. 21).

Considerando que esse aprendizado da leitura e da escrita ocorre em outros contextos/domínios sociais diferentes do da escola, como no trabalho, na igreja, nas comunidades, dentre outros, o presente trabalho terá como foco principal o domínio familiar como um contexto social de aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, cabe ressaltar que cada domínio social (religioso, o do trabalho, familiar, escolar, dentre outros) apresenta suas peculiaridades, especificidades, formas e organizações, o que, conseqüentemente, exige dos sujeitos diferentes posturas, atitudes e habilidades frente a ele.

O domínio familiar é o ambiente primário de socialização. Nas palavras de Resende, “a família é a primeira instituição social que uma pessoa estabelece contato em sua vida. É na família que, ainda criança, os indivíduos aprendem a se comportar socialmente e recebem os primeiros apoios emocionais” (RESENDE, 2008, p. 37). Além disso, a autora ressalta também que neste ambiente é possível ocorrer o aprendizado dos primeiros usos e significados da escrita. Trabalhando os aspectos próprios dessa socialização familiar, Lahire destaca que:

[...] a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família [...]. Suas ações são reações que “se apóiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela (LAHIRE, 2008, p. 17).

Para Bourdieu (1975), as socializações familiares desenvolvem disposições culturais relacionadas aos modos de agir da família e, com isso, de alguma maneira os membros da família reproduzem/incorporam ações, jeitos, modos e pensamentos desenvolvidos no lar. Segundo esse mesmo autor, essa reprodução/incorporação é denominada de capital herdado, ou seja, o capital é incorporado pelos membros no seio familiar desde os primeiros anos de vida e influenciará diretamente os modos de agir, pensar e fazer dos sujeitos em diferentes instâncias e grupos sociais. Assim, esse conceito de capital cultural herdado é fruto da subdivisão do conceito de capital, que segundo o mesmo autor: “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um habitus” (BOURDIEU, 1975, p. 74). Há, também, o capital adquirido que vem das socializações secundárias oriundas de grupos sociais em que o sujeito está inserido e pela aprendizagem escolar.

Em relação à influência da socialização familiar sobre as práticas de leitura e de escrita e a maneira como essa experiência com a leitura e com a escrita em casa se relaciona com a escolarização, cabe ressaltar que a criança “não ‘reproduz’, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas *encontra sua própria modalidade de comportamentos em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida*” (LAHIRE, 2008, p. 17). Além disso, o autor acrescenta que

[...] não basta, para a criança, estar cercada ou envolvida de objetos culturais ou de pessoas com disposições culturais determinadas para chegar a construir competências culturais [...] é necessário também uma mobilização do herdeiro para que ele herde o capital cultural familiar (LAHIRE, 2008, p. 338).

Nesse sentido, é importante reconhecer que o ambiente familiar possui estruturas e formas específicas de lidar com a leitura e a escrita, e que, às vezes, pode ser um ambiente pouco letrado e com pequeno contato e circulação de materiais de leitura e de escrita, mas, em contrapartida, pode ser também um ambiente onde o contato com materiais escritos seja intenso e diversificado. Dessa forma, reconhecemos que existem maneiras de se relacionar com a escrita e com a leitura em casa que podem se aproximar da forma escolar de ensinar e outras que podem se distanciar e diferenciar.

Nessa perspectiva, Magaldi (2007) ressalta a ideia de “santidade da família” contextualizada no século XX na sociedade alemã, em que a família é percebida como um lugar privado, um lugar de proteção individual. Lahire ressalta também, essa visão da família como “um lugar decente, um tipo de santuário da ordem, de ordenação, relativamente fechado sobre si mesmo [...]” (LAHIRE, 2008, p. 26). Todavia, nas sociedades contemporâneas há um afastamento da ideia de um modelo unívoco de famílias, em que a multiplicidade de configurações familiares é crescente e as tradições culturais são diversas (MAGALDI, 2007, p. 17), o que permite pesquisar os diferentes significados, apropriações, mobilizações desse espaço privado que dialoga com o público.

A família, o contexto familiar, configura-se como uma instância socializadora, no sentido de que desenvolve nos sujeitos “as responsabilidades e capacidades, que são as condições indispensáveis a seus futuros desempenhos funcionais” (PARSONS, 1968). Assim, embora o peso das desigualdades sociais seja grande, a família cria mobilizações, disposições e estratégias em torno da leitura e da escrita e de modo mais amplo, independente da classe social, é nela que se aprendem atitudes, comportamentos e modos de se inserirem e participarem da sociedade. Nas palavras de Sebastião (1998)

De um modo geral, a maioria das famílias, independente da posição social que ocupam no espaço social, utilizam estratégias com elementos comuns quando se confrontam com um comportamento que consideram errado [...] Centram-se em três modos de lidar com a situação: o diálogo; a restrição da autonomia ou desejos e castigos físicos ou afirmações verbais (SEBASTIÃO, 1998, p. 286).

Nesse sentido, um conceito importante que possibilita compreender essas mobilizações familiares frente a atitudes, valores, modos de organização e até mesmo os aprendizados da leitura e da escrita é o conceito de disposições. No caso da pesquisa, a noção de disposição contribui no sentido de perceber, através dos depoimentos dos sujeitos, como seus mediadores (pais/irmãos/tias) no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita criaram hábitos, mobilizações, estratégias, tendências para ensinar em casa. Nas palavras de Lahire, as disposições são definidas como “uma realidade construída que, como tal, nunca é observada diretamente” (LAHIRE, 2004, p. 27), o que nos exige um olhar reflexivo e interpretativo para a heterogeneidade de práticas de um sujeito. Assim, as socializações e mobilizações desenvolvidas no lar para diversos fins, criam nos sujeitos disposições, hábitos, costumes, modos de agir. Lahire (2008) acrescenta que:

[...] a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínio periférico. Moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, da perseverança, são esses os traços que podem preparar, sem que seja consciente ou

intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade [...]. O aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo (LAHIRE, 2008, p. 26-27).

Segundo Lahire, a noção de disposição remete à ideia de recorrência, “de repetição relativa, de série ou de classe de acontecimentos, de práticas [...]” (LAHIRE, 2004, p. 27), ou seja, as disposições são ações que se tornaram sedimentares na vida dos sujeitos em que, de alguma maneira, criam-se formas e modos individuais perante a sociedade mais ou menos duradouras de “ver, sentir e agir [...] são propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser [...]” (LAHIRE, 2004, p. 27). Acrescenta-se, ainda, que a disposição é um “produto incorporado de uma socialização” (LAHIRE, 2004, p. 28), isso significa que a incorporação de hábitos, costumes, modos de agir, atitudes, não se realiza de uma só vez, ao contrário, uma disposição pode ser “reforçada” ou “enfraquecida”, dependendo da solicitação de um determinado costume, por exemplo, ou pela falta de treinamento/prática essa disposição se enfraquecerá.

Outro ponto importante a se ressaltar sobre as disposições é que “[...] não se deve pensar que obrigatoriamente, a disposição deve ser geral, transcontextual e ativa em todos os momentos da vida dos atores” (LAHIRE, 2008, p. 28), ou seja, os modos de desempenhar determinadas funções, os modos de agir frente às práticas e a cultura de outros espaços e contextos nem sempre serão os mesmos adquiridos no seio familiar, portanto, essa transferência das disposições para determinados contextos é relativa e “a transferência ocorre melhor quando o contexto de mobilização está mais próximo, em seu conteúdo e estrutura, do contexto inicial de aquisição” (LAHIRE, 2004, p. 29). Enfim, nas palavras de Lahire (2004), uma disposição

[...] não é uma resposta simples e mecânica a um estímulo, mas uma maneira de ver, sentir ou agir que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações encontradas. No entanto, nem sempre a disposição consegue se ajustar ou se adaptar... Dessa forma, ela pode ser inibida (estado de vigília) ou transformada (devido a sucessivos reajustes congruentes) (LAHIRE, 2004, p. 30).

No caso da pesquisa, percebe-se na socialização familiar um modo de interferência positiva da escolarização dos filhos, uma vez que esses pais, independente de sua classe social, seu nível de escolarização e distintas motivações, desenvolvem disposições que permitem diferentes mobilizações e estratégias no modo de fazer o ensino-aprendizado acontecer em casa. Nas palavras de Nogueira (2005):

[...] os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Para isso mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar (NOGUEIRA, 2005, p. 572).

Em relação à força das socializações familiares, Nogueira e Nogueira (2009), ressaltam que, para Bourdieu, as socializações e disposições desenvolvidas em casa são bastante significativas para o desenvolvimento qualitativo na escolarização. Nas palavras dos autores, referindo-se ao pensamento de Bourdieu “[...] de todas as estratégias educativas, a mais importante (e a mais dissimulada) é a transmissão doméstica do capital cultural”¹¹ que se refere ao poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes e sua transmissão depende de um investimento em tempo e em transmissão cultural, e que assegura o mais alto rendimento em termos de resultado escolar.

Em termos desse investimento cultural, não é apenas um tipo de capital da leitura/escrita que circula no espaço doméstico/familiar, cruzam-se, nas práticas de leitura dos sujeitos dessa pesquisa, a leitura de materiais escolares, a leitura de textos populares e de textos do universo religioso, o que nos possibilita compreender a existência da circulação de várias culturas da escrita no contexto familiar. Em alguns momentos, essa mobilização parece vir da educação escolar, e cada família, à sua maneira, busca interferir de maneira positiva na escolarização dos filhos e, conseqüentemente, em suas habilidades de ler e escrever. Nesse tipo de investimento, valem-se de diferentes repertórios. Nas palavras de Annete Laureau (2007):

[...] as estratégias de criação são influenciadas por mais do que a educação dos pais, estando inter-relacionadas com suas experiências de vida e seus recursos, incluindo fontes econômicas, condições ocupacionais e passado educacional (LAUREAU, 2007, p. 70).

3.2.2 O processo de ensino-aprendizado da leitura e da escrita de modo escolar

Esta pesquisa não pretende investigar as práticas escolares, nem o que a escola faz com os sujeitos já alfabetizados que nela ingressa. Entretanto, é fundamental destacar essa instituição para verificar, no espaço/tempo da pesquisa, o que contorna a escola ou o que não dialoga com seus modos de alfabetização. Conforme Frade,

¹¹ O termo capital cultural é utilizado por Bourdieu. Para aprofundamento ver Bourdieu, 1996.

[...] se consideramos a escola como uma cultura e não como um local em que toda cultura perde seu contexto talvez possamos compreender os sentidos construídos para aprendizagens da escrita que se dão de forma escolarizada. Analisando a cultura escrita escolar de um ponto de vista antropológico podemos encontrar no contexto escolar práticas de usos da escrita autênticas, que são próprias do ambiente escolar (FRADE, 2009, p.3).

Pensar no domínio familiar como ambiente primeiro de socialização dos sujeitos é também pensar em outras instâncias sociais que se tornam ambientes de socializações para os sujeitos, nesse caso, destacamos a escola. Dessa maneira, cabe compreender que, assim como o seio familiar e outras instâncias sociais apresentam uma forma e uma organização de socializações sobre a leitura e a escrita, a escola também apresentará uma forma, uma organização e uma cultura que pode atravessar até as relações de transmissão familiar.

A escola “é um lugar específico e separado das outras práticas sociais” (VIDAL, 2005, p. 37), que se constitui de organizações próprias, de saberes formalizados, de conteúdos programáticos, de teorias, ideias, princípios, de divisões hierárquicas de trabalho, de maneiras de transmissões dos saberes, de uma materialidade específica, de tempos de aprendizagens determinados, de uma disciplina de mestres e alunos, dentre outras características. A cultura escolar apresenta-se como “modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo em que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de poder” (LAHIRE; THIN; VICENT, 2001, p. 17).

O ambiente escolar apresentará especificidades, intensificações e diversificações no modo de desenvolver o processo de ensino – aprendizagem da leitura e da escrita – e todas as normas, formas e organizações que precisam ser analisadas e pensadas dentro de um contexto, de um espaço, no caso o escolar, espaço este que está permeado por relações socioculturais, relações de poder, relações econômicas e ideologias. Nesse sentido, cabe ressaltar que esse ambiente é um lugar específico e fechado, nos quais diversas coisas são escolarizadas, ou seja, “são submetidas a uma lógica escolar da transmissão dos saberes” (LAHIRE; THIN; VICENT, 2001, p. 28). Nas palavras de Cook- Gumperz (1991):

A escolarização torna-se força legitimadora proeminente para o ingresso e o progresso em uma sociedade tecnológica. Em uma sociedade escolarizada, a escolarização torna-se árbitro das conquistas, não apenas durante o período da infância, mas para o treinamento e aprendizado ao longo de toda a vida do indivíduo (LAHIRE, THIN; VICENT, 2001, p. 48).

Dominique Julia (2001) ressalta que o estudo da cultura escolar deve levar em conta as relações pacíficas e conflituosas que são desenvolvidas nesse espaço particular, em suas palavras, a cultura escola é:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Nesse sentido, é fundamental ressaltar que a mudança de domínio social, no caso do doméstico para o escolar, geralmente, pode provocar um estranhamento nos alunos, pois esse novo ambiente de socialização exigirá deles maneiras e comportamentos diferentes dos desenvolvidos e permitidos no lar. Desse modo, é preciso destacar os possíveis diálogos entre os diferentes domínios, assim, de uma maneira mais ampla, Magaldi (2007) percebe a casa como “abrigo de olhares indiscretos”, da “sombra” contraposta à “luz” representada pelo espaço público, e, a partir disso, ressalta que as diversas práticas que acontecem nas casas “têm historicamente convivido com a imposição de normas sociais mais amplas [...]” (MAGALDI, 2007, p. 17).

Sendo assim, embora o ambiente doméstico e o escolar sejam instâncias com processos e culturas específicas, existem momentos em que podem ocorrer diálogos e influências mútuas, levando-nos a indagar não somente sobre os reflexos do ambiente doméstico na escolarização, mas também sobre os reflexos da cultura escolar na transmissão da escrita no espaço doméstico e em outras instâncias sociais. Vidal (2005) dialoga com alguns autores que ressaltam o impacto da escolarização no século XIX e XX sobre a sociedade, mostrando como os procedimentos, os costumes, as regras, as normas e as vivências no ambiente escolar estendem-se para sociedade.

Nessa perspectiva, Lahire, Thin e Vicent referem-se a uma “pedagogização” das relações sociais, em que as classificações escolares, os modos, os comportamentos e as atitudes refletem e permitem surtir efeito na vida social, em suas palavras, “a predominância do modo escolar de socialização se manifesta pelo fato da forma escolar ter transbordado largamente as fronteiras da escola e atravessado numerosas instituições e grupos sociais” (LAHIRE; THIN; VICENT, 2001, p.38 e 39). A interpenetração da escola na casa e nas práticas de transmissão das famílias investigadas será objeto de análise na discussão dos dados.

3 MOBILIZAÇÕES E ESTRATÉGIAS DAS FAMÍLIAS EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CASA

Este capítulo tem como objetivo a análise e compreensão das mobilizações e estratégias que as famílias utilizam para desenvolver, no seio familiar, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, a partir de algumas categorias. Buscamos apreender as práticas de transmissão da leitura e da escrita, os espaços onde o ensino-aprendizagem acontecia na casa, os motivos de ensinar em casa, os materiais utilizados para ensinar, os mediadores desse ensino-aprendizagem, o tempo, dentre outras.

3.1 AS MOTIVAÇÕES DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CASA

Pensar na casa como uma instância social em que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita se desenvolve é pensar nas motivações para que esse processo aconteça. Com base na análise dos depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa, é possível apreender algumas motivações, dentre elas: a proteção da criança e o aprendizado da leitura e da escrita em casa, a distância da escola/dificuldade de transporte, o interesse pessoal da criança.

Neste momento, retomamos o conceito de disposições que possibilita compreender as motivações que as famílias desenvolvem para realizar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no espaço doméstico. Segundo Batista, “as disposições designam uma propensão a agir de certa maneira e a fazer julgamentos estéticos, éticos e políticos de determinado modo” (BATISTA, 2011, p. 3). Desse modo, podemos apreender disposições no sentido de diferentes modos e estratégias que as famílias utilizam para alcançar algum objetivo, nesse caso, o ensinar e o aprender a ler e escrever em casa ou, simplesmente, por acreditar que essa maneira é a mais correta no momento, ou seja, as socializações familiares desenvolvem disposições para determinados objetivos. Nas palavras do autor,

Nas pesquisas educacionais o conceito é utilizado para compreender fenômenos como, por exemplo, a ‘boa vontade cultural’ das classes médias, um conjunto de disposições favoráveis à aquisição da cultura e das maneiras valorizadas pela escola: bom comportamento, cuidado com o material escolar, letra legível e bonita, caderno organizado, gosto pela leitura, esforço para o domínio da norma culta (BATISTA, 2001, p. 3).

No caso de Mundica, percebemos uma particularidade no motivo que levou ao ensino-aprendizagem em casa: a iniciativa dos pais de ensinar a leitura e a escrita em casa não foi por uma questão financeira e nem pela falta de escola na região, mas pela proteção.

Mundica tem 58 anos, nasceu em uma vila de Piracema, interior de Minas Gerais, e reside atualmente em Contagem (MG). Foi criada por sua mãe, dona de casa, e seu pai, que trabalhava em um retiro. Morava com os pais e com dois irmãos. Nas palavras de Mundica: “minha mãe, era do lar, trabalhou muito. Era muito serviço em casa e naquela época tinha também, não sei se você já ouviu falar, desnatar leite... e Meu pai trabalhava com retiro. Quem tira leite. Mexia também com plantação” (trecho da entrevista).

Em 1958, aos cinco anos de idade, pela mediação da mãe e depois de duas “professoras contratadas”, Mundica iniciou seu processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no espaço doméstico. Algo intrigante e que escapa aos nossos temas sobre motivações e ambiente propício à aprendizagem é que esse processo teve como motivo o medo dos pais em relação aos filhos irem para a escola. O trecho a seguir explicita essa preocupação:

Mundica: Nós três (referindo-se à irmã e ao irmão) aprendemos juntos. Mesmo sendo de idades diferentes. Naquela época, os pais eram muito reservados. Tinha até uma escola uns 5 km da minha casa, mas meus pais não deixavam a gente ir... Pois como não havia transporte, a gente teria que ir andando e no caminho moravam uns meninos que estudavam nessa escola que eram mais velhos e muito custoso e como eu e minha irmã, sendo mulher ele ficava com muito medo. Porque a gente era muito bobinha, sem saber de nada, não convivia com ninguém, não tinha televisão... E tinha uma capoeira, muito mato, sabe?

...Antigamente, tinha menos, mais tinha estupro e os meninos mais danados aproveitavam das meninas. **Esse era o maior medo da minha mãe e do meu pai, pois como não tinha transporte o jeito era ir andando. Os meus pais tinham muito medo desses meninos que passavam pelo mesmo caminho que a gente teria que passar.** E eles eram rapazinho já. Você entende, né! E aí, ela preferiu que a gente estudasse em casa (grifo nosso).

Diante da preocupação dos pais em relação ao trajeto que as filhas e o filho iriam percorrer para chegar à escola, a mãe de Mundica iniciou em casa o ensino-aprendizado das letras do alfabeto. No momento em que antecipa a escolarização da filha, para que ela não perdesse tempo, os pais mostram crença e valorização no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Outra motivação que percebemos é a dificuldade em relação à distância da escola, esse era o caso de Nemir. Nemir tem 46 anos e nasceu em 1966, morou em sua infância e adolescência no vilarejo de Piracema chamado Gurríta. Atualmente reside em Contagem. É formada em Pedagogia e tem pós-graduação em Arte na Alfabetização. Seu pai nasceu em Carmópolis de Minas (cidade próxima a Piracema), sua maior escolaridade é a quarta série e,

segundo a entrevistada, ele também aprendeu a ler e a escrever em casa. Algo interessante de ressaltar é que, ainda segundo o depoimento, o primeiro professor que a ensinou em casa, também foi professor do seu pai. A mãe de Nemir nasceu em um vilarejo de Piracema chamado Sobrado. Ela estudou até a sétima série e aos 16 anos casou-se.

Em relação ao motivo que levou o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita a acontecer em casa, no caso de Nemir, foi a distância da escola. O pai dela resolveu chamar um professor, pois achava a escola muito distante e não tinha condições de levar a filha. No depoimento, percebemos também uma preocupação do pai com as filhas (Nemir e a irmã) em relação ao trajeto para a escola. No trecho a seguir, percebemos melhor essa motivação:

Nemir: Minha mãe falou que meu pai achava a escola muito longe e não tinha como ficar levando a gente, então foi mais fácil arrumar um professor para mim e para minha irmã. Eu comecei com um professor que chamava Sr. Aquim, ele era professor mesmo. Ah! Ele era bem velho e foi ele que ensinou meu pai...
 ...tinha escola e era no Sobrado, uns 4 km da minha casa. E hoje só tem a base da escola, ela foi derrubada. E a gente tinha que ir a pé e era longe e meu pai trabalhava muito e não tinha condições de levar a gente.
Lembro de uma coisa... lembro muito do meu pai com muito medo em deixar eu e minha irmã irmos sozinha a escola. A gente era as mais velhas. Quando chegaram meus irmãos, os homens, os dois depois da gente, meu pai já deixou a gente ir para a escola, mesmo sendo longe acho que meu pai achava que a gente estava mais segura com os meninos. Na verdade, acho que isso também ajudou meu pai a querer que a gente ficasse aprendendo em casa, ele tinha medo, eu acho (grifos nossos).

Nesse depoimento, podemos identificar uma questão de gênero e vale destacar que embora não tenha sido intencional, a maioria dos sujeitos desta pesquisa são mulheres. No entanto, soma-se a essa categoria gênero, a questão da idade, conforme o caso de Antônio, comentado a seguir.

Nessa mesma perspectiva de motivação familiar, cabe ressaltar o caso de Antônio, outro sujeito de nossa pesquisa, em que os processos de ensinar e aprender a ler e escrever foi iniciado em casa também, em razão da distância da escola e pela falta de disponibilidade dos pais em acompanhá-lo.

Antônio nasceu em 1955, no interior de Piracema, e morava com seus pais e mais sete irmãos. Atualmente, reside na cidade de Piracema. Seu pai era agricultor e sua mãe do lar, em suas palavras, “meu pai mexia com fazenda e minha mãe, do lar, cuidava da casa e da gente”. Em relação à escolarização dos pais, o entrevistado resalta que o pai fez até 5º série e sua mãe não chegou a terminar a 4ª série.

Ao falarmos sobre o motivo que levou ao ensino-aprendizagem em casa, o entrevistado comenta:

Antônio: ...eu aprendi em casa, pois naquela época era difícil vir estudar na cidade, não tinha transporte, a gente tinha que vir a pé e meu pai não confiava muito na gente sozinho e ele não podia levar nem buscar...

Outro caso de nossa pesquisa é o da Fátima. Ela nasceu em 1947, numa vila chamada Gonçalves, localizada na região sul de Minas Gerais. Morava com seus pais e onze irmãos. É formada em Pedagogia e tem pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Seus pais nasceram em Januária, norte de Minas. Segundo a entrevistada, seu pai, que era funcionário público, tinha baixa escolaridade e o pouco que aprendeu foi através de um professor “contratado”. Em suas palavras,

Fátima: ...o meu pai contava que o professor era muito severo e ele escrevia na lousa de pedra, tinha palmatória... Oh! Meu pai aprendeu a ler e a escrever, mas não chegou a ir para a escola, na verdade, uma vez ele tentou ir, mas ele já estava mais velho com uns 14/15 anos e começou a flertar com as professoras... Ele falava que não queria nem saber de aula e sim das professoras. Naquela época as crianças ficavam muito soltas, na mata... o estudo não era muito importante.

No caso de Antônio e do pai de Fátima, temos outra explicação: se para as mulheres era uma questão de segurança relacionada a estupro, para o homem seria a desconfiança de que o mesmo poderia aprontar no caminho, era aqui o controle que o pai exercia.

Ao falar da mãe, que era costureira, a entrevistada ressalta que sua mãe era quase analfabeta, estudou muito pouco e, no momento em que tentei perguntar mais sobre a mãe, percebemos que Fátima foi bastante restrita, em seu depoimento, “a minha mãe parece que estudou menos ainda. Ela era quase analfabeta, não sei te falar até a série que ela foi, pois a mamãe morreu quando eu tinha 18 anos. Eu nunca nem perguntei as coisas sobre a minha mãe...”.

Nesse caso, o motivo do ensino-aprendizagem em casa apresenta uma particularidade significativa, uma vez que, segundo a entrevistada, tudo partiu de seu interesse em aprender, acrescenta ainda que aprendeu praticamente sozinha, apenas nos momentos de dúvida em algumas letras e/ou palavras, ela solicitava alguma ajuda à irmã mais velha. O trecho a seguir demonstra essa particularidade:

Fátima: ...só lembro que comecei a aprender em casa antes dos sete anos, em 1954. E foi a minha irmã que começou a me ensinar. **Na verdade eu acho que tudo começou pelo meu interesse, não tinha horário e nada era programado...** eu tinha uns livros de história... não lembro o nome. Mas tinha uma outra irmã que trabalhava fora que leva um tanto de livrinhos para eu ler, eu tinha coleções, eram vários livrinhos. Minha irmã era a mais velha de todos nós. E ela sempre ficava no quarto bordando e eu ficava debruçada na máquina olhando as coisas mais lindas que ela fazia... eu ficava horas olhando... Na verdade, não tínhamos horário para aprender não, era a hora que eu e ela queria... aí ela ia me ensinando. Eu sei que eu ficava ao lado da minha irmã com os livros e quando não conseguia ler alguma coisa, eu perguntava e ela parava e me falava, depois continuava a bordar...Eu

sempre quis ir além, eu sempre ficava pensando muitas coisas...Minha mãe sempre falava isso comigo.

No caso de Fátima, faz-se necessário uma problematização sobre o autodidatismo, uma vez que a entrevistada ressalta ter aprendido praticamente sozinha. O processo de ensino-aprendizagem de um autodidata apresenta uma organização singular, no sentido de que esse sujeito cria estratégias individuais e peculiares para alcançar um determinado objetivo e, na maioria das vezes, sem uma determinada sistematização e/ou rotina para isso. Dessa forma, reconhecemos que o processo de aprendizado da leitura e da escrita apresenta singularidades e pluralidades nos modos e estratégias para seu desenvolvimento (HÉBRARD, 1996).

Nesse momento, cabe destacar que ao consultarmos as cartilhas do Centro de Referência do Professor, buscando encontrar alguns livros citados em depoimentos, encontramos a *Cartilha Brasileira para adultos e adolescentes*, de autoria de Alaíde Lisboa, publicada em 1954 pela Tipografia Vitória LTDA (FIG. 2). Nesta cartilha, consta um texto que nos chamou a atenção, pois ressalta um aprendizado praticamente autodidata e, assim, pudemos dialogar com a prática relatada no depoimento de Fátima sobre seu interesse pessoal de aprender e, mais especificamente, sobre o seu aprendizado solitário, autodidata.

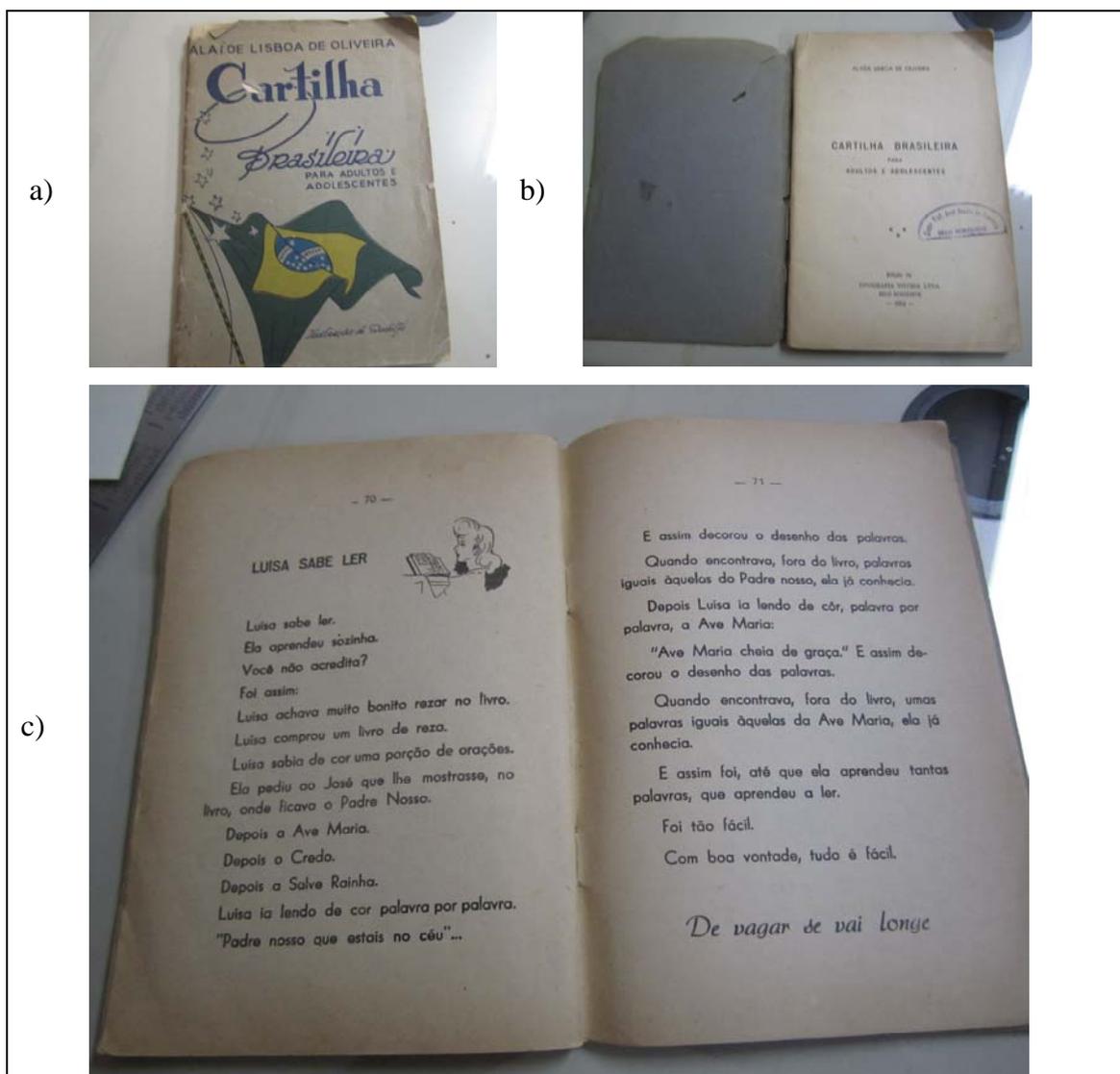


FIGURA 2 - Cartilha Brasileira para adolescentes e adultos – Aláide Lisboa de Oliveira, 1954

- a) Capa
- b) Contra-capa
- c) p. 70-71

Fonte: Centro de Referência do Professor/SEE/MG

Vera nasceu em 1965, na cidade de Guanhães (MG). Morava com os pais e nove irmãos. É formada em Pedagogia e pós-graduada em Educação – alfabetização e letramento. É professora da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, onde reside atualmente. Segundo depoimento de Vera, seus pais já são falecidos, Sr. Antero nasceu em 1900 e sua mãe Ana nasceu em 1920, sendo ambos analfabetos. Em suas palavras: “Os dois eram analfabetos, não sabiam ler nem escrever nada... nada mesmo...” Seu pai era trabalhador rural, porém como era muito nova, não conseguiu recordar muito do modo de trabalhar do pai, mas comenta que ele era muito doente e muito bom em contas matemáticas. Conforme seu depoimento: “Quando

eu nasci, ele tinha 65 anos... já estava muito doente, era asmático e bebia muito. Ah! E ele era ótimo em contas de matemática, fazia tudo de cabeça”. Ao falar de sua mãe, Vera recorda com emoção a vida na roça e do quanto a mãe trabalhava para alimentar os filhos:

Vera: Nossa! A gente morava na fazenda de uma pessoa, não éramos caseiros, éramos agregados. Naquela época, era muito comum isso, a gente ficava lá na fazenda e tudo que plantávamos tínhamos que entregar uma parte para o dono. E lembro do quanto minha mãe trabalhava para cuidar da gente... Minha mãe trabalhava muito nas roças ajudando as donas das fazendas nos afazeres domésticos, fazia quitandas, doces, bolos, e lavava, limpava... era muito coisa. E o pagamento era com alimentos.

...as coisas não eram fáceis. Eu sou a caçula e meus irmãos que cuidavam de mim. Meus irmãos mais velhos começaram a trabalhar com oito anos, eles eram vaqueiros e nem estudaram... e eles ajudavam em casa e com 17 anos os três homens mais velhos, meus irmãos foram trabalhar em São Paulo. Lá em casa de todos os filhos só eu tenho curso superior.

...morávamos todos numa casa de pau a pique, a gente era muito pobre... eu fui calçar meu primeiro chinelo aos nove anos de idade... nós todos ficávamos descalços... Era muito difícil... mas digna.

Diante da pergunta sobre o motivo que levou sua família a ensinar a leitura e a escrita em casa antes de iniciar o processo de escolarização, Vera destaca, assim como observaram Nemir e Antônio, a dificuldade em ter acesso à escola pela grande distância:

Vera: ...eu aprendi em casa com minha irmã mais velha, eu lembro que ela começou lá em casa me ensinando as letras. A escola era muito longe... ninguém lá de casa ia para a escola. Não sei falar direito como eles aprendiam só lembro que essa minha irmã que me ensinou estudou numa fazenda que também era longe lá de casa e quem ensinou ela foi a dona de lá, não era escola não, era uma sala que essa dona da fazenda ensina aos filhos de empregados.

...a escola era muito longe, muito longe mesmo da casa dos meus pais. E essa minha irmã aprendeu com uma fazendeira, esse pessoal era mais instruído, sabia mais e minha irmã ficava lá com ela e depois que minha irmã aprendeu a ler e escrever ela também ensinava outras pessoas lá também. Porque no interior é assim quem já sabe ler e escrever um pouco melhor já está bom para ensinar o outro.

Outra motivação para iniciar o processo de ensino-aprendizagem em casa que apresenta singularidade é o caso de Ventura. Ventura nasceu em Bom Sucesso (MG), em 1956, atualmente reside em Santa Luzia e trabalha como faxineira. Estudou até a oitava série. Morava com seus pais e sete irmãos. Seu pai era trabalhador rural e sua mãe era professora, em suas palavras:

Ventura: ...meus pais trabalhavam na roça, plantando... e a minha mãe um tempo deu aula nas fazendas para os filhos dos fazendeiros... a minha mãe não era professora, mas naquela época fazer até a quarta série do primário já era muito bom... e minha mãe tinha o diploma com Louvor. Ela estudou em Mariana. Então ela dava aula nas fazendas. Mas isso era antes dela ter filhos. Ela recebia dinheiro, era pouco, mas já ajudava.... eu estou contando uma coisa que minha mãe falava comigo...

A singularidade da motivação do ensino em casa foi que Ventura tinha um problema de saúde e sentia dores fortes na perna e como a escola era muito longe e não havia transporte disponível para levá-la, sua mãe inicia o aprendizado da leitura e da escrita em casa. O trecho a seguir exemplifica melhor essa motivação:

Ventura: Lembro que a escola era bem longe e na maioria das vezes não tinha como levar, então lembro que minha mãe começou a ensinar a gente em casa. A minha mãe ensinou todos lá em casa... Mas depois as minhas irmãs e meus irmãos iam para a escola de Barra Longa que era uns 5 km de Bom Sucesso, mas eu não conseguia andar muito, eu tinha um problema sério na perna, um farmacêutico falou com minha mãe que era problema de circulação. Eu lembro que minha perna chegava a ficar preta. Eu fui fazer o quarto ano já com 12 anos.
...depois que abriu a escola lá em Bom Sucesso, eu fui fazer o primeiro ano, mas eu já tinha uns nove anos. Na verdade abriu uma sala lá que funcionava o primeiro e o segundo ano.

Diante das análises dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa em relação às motivações em relação ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em casa, percebe-se que o processo de escolarização “induz ações familiares” (VIEIRA, 2006). Independente do tipo de motivação, do nível de escolarização dos pais e da classe social, as famílias mobilizaram práticas para ensinar a leitura e a escrita em casa antes da escolarização dos filhos. Nas palavras de Vieira (2006), que estuda fenômenos ocorridos em Portugal como, por exemplo, taxa de abandono escolar (1991-2003), taxa de escolarização (1985-2003) e taxa de oferta de ensino secundário (2002-2003), percebemos como o processo de escolarização induz ações familiares:

Induzida pelo recente “processo de escolarização” alargado na sociedade portuguesa, e pela concorrência acrescida pelos títulos escolares que lhe subjaz, a mobilização familiar para o sucesso escolar dos filhos passa assim a ser considerada como uma peça central do processo de socialização familiar. Monitorizar desde a mais tenra idade os estudos de cada um dos filhos representa tarefa educativa primordial dos (novos) pais (VIEIRA, 2006, p.297).

Embora os dados não trabalhem essa perspectiva de monitorar estudos, mas de realmente suprir os estudos, ou melhor, certas aquisições como a da escrita, não se pode deixar de salientar que pode haver uma indução da escolarização, embora devamos perguntar se as práticas de leitura e escrita, elas mesmas, não seriam uma justificativa para a mobilização em torno dessa habilidade também.

3.2. OS MEDIADORES E SEUS MODOS DE FAZER: A ROTINA E A MATERIALIDADE

Ao pensar em ensino-aprendizagem, nos remetemos aos mediadores desse processo, no caso da pesquisa, aparecem diferentes mediadores, dentre eles, pais, professores contratados e irmãos. Nesse sentido, cabe destacar que os mediadores no contexto da pesquisa, independente de estarem mais ou menos associados ao mundo da escrita e de seu nível de escolarização, utilizam estratégias variadas para alcançar o objetivo de transmitir os ensinamentos da leitura e da escrita. Na pesquisa empreendida por Galvão, sobre outros espaços e estratégias de aprendizagem, a autora ressalta que: “[...] mesmo entre camadas pouco escolarizadas e associadas ao mundo da oralidade, práticas de usos da leitura e da escrita eram vivenciadas, independentes da escola [...]” (GALVÃO, 2005, p. 394).

Galvão (2005) destaca a mediação do outro em relação à leitura e audição da leitura de folhetos de cordel como uma primeira instância de socialização entre os que sabiam ler e os que não sabiam, entre a cultura escrita e a oralidade, pois mesmo quem não soubesse ler poderia comprar os folhetos para outra pessoa realizar a leitura. A autora enfatiza que esse mediador desenvolvia estratégias no momento da leitura dos folhetos, como no caso o vendedor que queria vender os folhetos, e deveria, então, despertar no ouvinte a vontade de comprar. Nas palavras da autora: “A primeira instância de leitura/audição de folhetos era, de modo geral, o momento em que as pessoas iam à feira e ouviam o vendedor: leitura competente, declamada ou cantada em voz alta, interrompida no momento do clímax do enredo” (GALVÃO, 2005, p. 373). Além disso, ressalta que no momento não só da leitura de folhetos, mas das histórias narradas, o mais importante era a performance do narrador (dos mediadores da ação). Em suas palavras:

Também de maneira semelhante ao que ocorria com a leitura de folhetos, as histórias narradas não precisavam ser inéditas para que os auditores sentissem prazer em ouvi-las: podiam ser as mesmas por dias seguintes. Caso alguém soubesse de outras, para variar o repertório, eram bem-vindas. Para a audiência, no entanto, como já foi mostrado em diversos estudos, parecia ser mais importante a performance do narrador, a reiteração de valores universais rememorados a cada narração, do que propriamente o enredo ou final da história (GALVÃO, 2005, p.376).

No caso da pesquisa no espaço doméstico, não era o fim de ouvir textos lidos ou mesmo objetivos comerciais que geravam uma estratégia dos mediadores, pois esses também podiam ser demandados pelos que queriam aprender, eram contratados ou, de forma mais natural, ensinavam em casa.

Outro aspecto que cabe destaque é em relação ao modo de fazer dos mediadores, o que nos permite refletir sobre materiais e métodos utilizados. Maciel (2002) reconhece em várias definições que “o significado de cartilha é restrito ao ensinar *elou* aprender a ler, os conhecimentos linguísticos e textuais são vistos como agregados e/ou pós aprendizagem da leitura” (MACIEL, 2002, p.149). Acrescentamos ainda que a análise do impresso possibilita descrever analiticamente sua forma, conteúdo e recursos expressivos; analisar sua proposta didática, aspectos teórico-metodológicos; e questionar a intenção de seus autores (FRADE; PEREIRA, 2011).

Sendo assim, ao focar na história do livro e dos métodos, compreendemos historicamente as tendências metodológicas, os ideários pedagógicos e as políticas envolvidas na produção, circulação e difusão dos livros (MACIEL, 2002). Todavia, entendemos que nem sempre os métodos estiveram estreitamente ligados aos livros para alfabetizar (FRADE, 2003), o que podemos relacionar com alguns depoimentos a seguir analisados, em que se utilizava um livro que apresentava características do método global e o mediador desenvolvia atividades de ensino partindo do reconhecimento do alfabeto, especificidade do método alfabético. Nas palavras de Frade: “Pode-se dizer, então, que nem sempre o método está organicamente ligado ao suporte para alfabetizar” (FRADE, 2003, p. 182).

Na história dos métodos, há dois eixos fundamentais, o primeiro refere-se aos métodos que priorizam a decifração e o segundo, aos que focam na compreensão (FRADE, 2007). Desse modo, diferenciam-se em relação ao ponto de partida, uma vez que os métodos analíticos partem do todo para as partes e, ao contrário disso, os métodos sintéticos desenvolvem-se das partes para o todo, além disso, apresentam singularidades nos procedimentos de ensino do conteúdo.

Na tendência dos *métodos sintéticos*, estão inseridos, o método alfabético, método fônico e o modo silábico, em que o primeiro toma como unidade a letra, no segundo a unidade é o fonema e, por fim, o terceiro apresenta a sílaba como unidade de ensino. Outra tendência são os *métodos analíticos* que buscam romper radicalmente com o princípio da decifração (FRADE, 2007, p. 26), eles partem do texto às frases, quando relacionado ao método global de contos, vão da frase à palavra – sentenciação – e da palavra à sílaba, correspondendo ao método de palavrção.

Realizamos essa breve introdução do tópico em relação às cartilhas e métodos de alfabetização porque os sujeitos entrevistados ora faziam citações explícitas de alguns títulos de cartilhas/livros que foram utilizados pelos mediadores da transmissão dos saberes em casa, ora mencionavam alguma lição ou personagem e, assim, supúnhamos a cartilha não recordada

no depoimento. Assim, a pesquisa buscou compreender diferentes materialidades e diferentes princípios metodológicos utilizados pelos mediadores no processo desenvolvido em casa, dialogando com pesquisas sobre a história da alfabetização para perceber algumas circulações de ideias, de métodos, de materiais.

Enfatizamos que essa introdução nos estudos dos métodos e cartilhas baseia-se nos métodos de alfabetização e nas cartilhas mais relacionadas ao modo escolar de se ensinar. No entanto, os dados da presente pesquisa, apesar da forte penetração de práticas escolares na casa, indicam que os métodos e materiais utilizados em casa apresentam, também, outros significados, além do como ensinar legitimado escolarmente. Refletindo sobre as relações entre métodos escolares e não escolares, Frade (2007) destaca que:

A questão dos métodos e mesmo de materiais de ensino da leitura deve ser problematizada, sobretudo em função da sua relação com a criação dos sistemas escolares de ensino, que faz a problemática do *como ensinar* ter outros significados ligados à escolarização do conhecimento pela instituição escolar e que são bem diferentes daqueles ligados à alfabetização doméstica ou mesmo para fins religiosos.

No caso de Mundica, o seu processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em casa, iniciou-se em 1958, a entrevistada relata que estava com cinco anos e tudo começou com a mediação de sua mãe e, depois, outras duas professoras “contratadas” mediarão esse processo. Desse modo, percebemos a presença de três mediadores, a mãe no primeiro momento, depois duas professoras contratadas pelos pais.

Nas palavras de Mundica, pode-se compreender o modo de fazer da mãe:

Mundica: Eu lembro que quando minha mãe começou a me ensinar, eu tinha 5 anos de idade. Então foi em 1958. Aí, ela começou o A, E, I, O, U. Ela tampava as letras e destampava e a que ela pedisse a gente tinha que saber, tinha que saber letra por letra e depois ensina as... é consoante que fala? A letra B, C, G... é consoante mesmo que fala, né! Foi com minha mãe que eu aprendi todas as letras.

Mundica: ... Na época, a minha mãe falava que a gente estava aprendendo o ABC. A minha mãe escrevia o ABC por ordem e tampava aí pegava outra folha e ia tampando as letras seguintes e a gente tinha que falar a letra que estava tampada. A gente não tinha livro. A minha mãe também ficava ensinando o catecismo.

A mãe de Mundica revela-se, nesse caso, a primeira mediadora do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em casa, além de ensinar todas as letras do alfabeto, havia também o ensino do catecismo que, segundo ela, acontecia às noites, quando sua mãe ensinava os dez mandamentos. No início, era preciso apenas escutar a leitura da mãe e depois tinha que sabê-los em ordem e recitá-los em voz alta. Apesar de não haver uma sistematização nesse processo, constata-se que a mãe de Mundica utilizava seu conhecimento sobre o método alfabético, utilizado em massa até o início do século XX (FRADE, 2005). Nele, é necessário conhecer as letras do alfabeto, soletrar, juntar letras em sílabas e decifrar o que se vê na

página. A prática do catecismo, por outro lado, visava à memorização e nenhum reconhecimento autônomo do texto. São duas práticas aparentemente distintas.

Ao longo de um ano, segundo Mundica, sua mãe não estava mais conseguindo conciliar as tantas tarefas domésticas com os momentos de estudos com os filhos, além de não saber mais o que ensinar. É interessante ressaltar aqui, uma prática comum no século XIX, já ressaltada anteriormente, em que os mediadores do ensino-aprendizagem que acontecia em casa, percebendo a falta de habilidade para continuar ensinando, recorriam a outra pessoa, nesse período, a um “mestre–escola”, uma pessoa especializada (VILELLA, 2010). E nesse depoimento, reconhece-se uma atitude semelhante, em que a mãe buscou ajuda para conseguir uma pessoa “especializada”, no sentido de saber um pouco mais para ensinar a sua filha. Foi nesse momento que a mãe pediu ajuda a um comerciante que sempre passava em sua casa para comprar ovos. Nas palavras de Mundica:

Mundica: Aí depois, um senhor que comprava ovos lá da região, ele morava perto de Crucilândia que é uma cidade próxima de Piracema. Aí, minha mãe ficou preocupada, pois não tinha tempo e nem sabia direito como ensinar a gente. E a minha mãe queria que a gente soubesse ler e escrever direitinho. Aí minha mãe perguntou para ele se ele não conhecia uma pessoa que pudesse ensinar a gente, que ela ia pagar. Aí, ele era muito pronto e já falou com minha mãe que conhecia sim... Ele arrumou uma pessoa para minha mãe, ela era uma pessoa muito simples. Ela chamava Maria da Consolação.

Maria da Consolação estudou até a 5ª série e, conforme o depoimento de Mundica, quando a professora chegou, ela já sabia algumas coisas. Então a professora, iniciou mostrando as sílabas. Durante dois anos, Consolação acompanhou esse processo e, segundo Mundica, ele acontecia todos os dias, em um quarto, no horário de 11 horas às 16 horas, com intervalo de 40 minutos para o almoço. O trecho a seguir explicita essa prática:

Mundica: Ela chegou lá em casa com um tanto de papel com “E” emendado, e outras letras. Mas viu que a gente já sabia alguma coisa, ela encostou essas folhas com as letras e começou fazendo assim, juntando uma letra a outra, é sílaba que fala, né?

Mundica: A Maria da Consolação, ela começou com o BA, BE, BI, BO, BU... Depois ela começou a ensinar formar palavrinhas menores, com 4 letras, lembro muito das palavras VACA, CAMA, MALA, aí depois eu lembro dela falando que íamos aprender a trissílaba, é assim mesmo que fala? Lembro de CANECA, e ela mostrava a caneca de alumínio... E na maioria das vezes, a gente fazia assim, um lia e os outros ficavam escutando. Quem mais lia era eu e minha irmã. Naquele tempo, eu lembro que a professora preocupava muito da gente aprender a escrever carta, fazer requerimento, contas de juros...

Mundica: Eu lembro também que todos os dias tinha o ditado. E era historinha. Ela inventava, eu acho, e ditava e a gente tinha que escrever no caderno e depois ela corrigia e colocava nota. E as palavras que a gente errava, ela escrevia no caderno e a gente tinha que escrever várias vezes em baixo... era muita cópia...

Nesse momento, ao perceber a presença de exercícios de cópia em todos os depoimentos (como vimos, neste momento, no de Mundica e veremos adiante nos outros), destacamos novamente os estudos de Castanheira (1991), que ressalta que os exercícios de cópia passados para as crianças, pelos pais, ou irmãos mais velhos, indicam uma forte influência da escola e, assim, constatamos que os familiares recorrem aos aprendizados vivenciados anteriormente nessa instituição para ensinar aos filhos e/ou irmãos em casa. Nas palavras da autora,

[...] o fato dos irmãos ou dos pais passarem exercícios de cópia para a criança indica uma influência da escola. A cópia é um treino comumente utilizado nessa instituição: copia-se “ficha” (cidade, data, nome da professora, nome do aluno) todos os dias, copiam-se também, repetidas vezes, aquelas palavras que se escreveu incorretamente, copia-se a lição, etc. Os pais e irmãos, ao sugerirem esse tipo de exercício à criança... estão recorrendo às suas próprias experiências escolares vividas anteriormente (CASTANHEIRA, 1991, p. 90).

Além disso, segundo o depoimento de Mundica, essa professora utilizou o livro “Saber” que um amigo de sua mãe trouxera de Belo Horizonte. Em seu depoimento, ela destaca que “o livro era todo preto e branco e havia poucas ilustrações e tinha algumas histórias... e alguns textos ensinando sobre alimentação saudável, sobre plantação, doenças, direitos e deveres... Ah! Tinha também o Hino Nacional” (trecho da entrevista). Consultando, posteriormente, o Museu do Professor (SEE/MG), descobrimos que esse livro foi distribuído gratuitamente pelo Ministério da Educação, através da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos, promovida pelo Ministério da Educação e Cultura com a cooperação dos Estados, Territórios e Distritos Federais (Saber – Segundo livro de Leitura, 1954) (FIG 3).

E, desse modo, a análise do livro permitiu verificar o depoimento de Mundica, uma vez que o livro é preto e branco, com poucas ilustrações e apresenta histórias que introduziam determinados assuntos e textos sobre assuntos variados, como por exemplo, os males do álcool, doenças, a importância da alimentação saudável, como progredir no trabalho, o trabalho e a cooperação, os direitos e deveres dos cidadãos, Independência do Brasil, além disso, há no livro a *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, a canção *Saber*, de Belmiro Braga, e, ao final, há o Hino da Bandeira e o Hino Nacional.

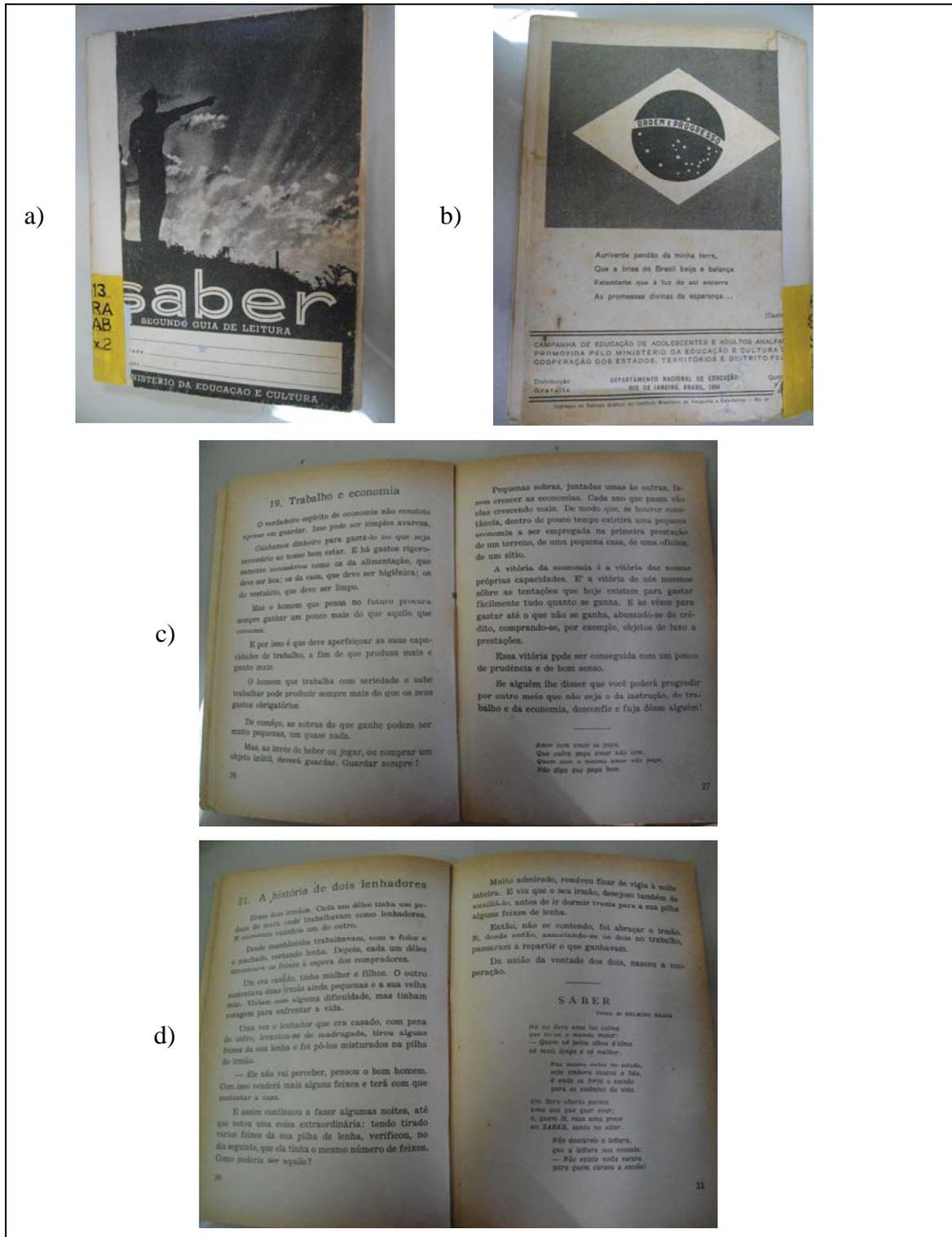


FIGURA 3 - Saber – Segundo livro de Leitura, 1954

- a) Capa
- b) 4ª capa
- c) p. 26-27
- d) p.30-31

Fonte: Centro de Referência do Professor/SEE/MG

Acrescenta-se ainda, que de acordo com Mundica, Maria da Consolação levava várias histórias nas quais aparecia o nome *Lili*. Ao mostrarmos o pré-livro *O livro de Lili* (FIG. 4) digitalizado, em um segundo encontro, a entrevistada relata não recordar do livro, nem das lições dele, porém enfatiza que o nome Lili sempre estava presente nas histórias trazidas pela professora, em suas palavras:

Mundica: A Consolação... sempre que ela vinha de Crucilândia, ela vinha com um tanto de historinhas anotadas no caderno. Ela falava que trazia dos irmãos que estudavam na escola de Crucilândia. E a gente sempre ficava curioso para ver o caderninho dela. De 15 em 15 dias, ela trazia um tanto de historinhas novas.... não me lembro de nenhuma... só lembro do nome Lili e depois eu sempre escrevia em minhas histórias sobre uma boneca chamada Lili.

Nesse caso, percebe-se o diálogo entre a casa e a escola, primeiro pela utilização de um livro de circulação nas escolas – *Saber*. E segundo, apesar de a entrevistada não mencionar, é possível supor que a professora copiava algumas histórias d’*O livro de Lili*, que era de seus irmãos que frequentavam a escola em Crucilândia. Cabe destacar nesse momento, *O livro de Lili*, de autoria de Anita Fonseca, foi testado nas classes de demonstração e nas principais escolas da capital mineira em 1930 e foi editado oficialmente em 1940, pela Livraria Francisco Alves e depois passou a ser editado pela Editora do Brasil S.A. (MACIEL, 2010), e a protagonista da história era a Lili. De acordo com Maciel, esse livro apresentava especificidades em relação à maioria dos materiais produzidos na época, em suas palavras é:

[...] um dos primeiros materiais didáticos que apresenta o manual do professor, em um volume, separado do livro do aluno, sobre esse aspecto iremos detalhar em nossa análise, além disso, o material didático é acompanhado de materiais suplementares como cartazes para uso do professor em sala de aula (MACIEL, 2002, p. 157).

Nesse sentido, esse pré-livro era indicado como um material básico para o ensino da leitura e por isso contava com o uso de materiais e leituras complementares como, por exemplo, os cartazes. Em suas primeiras páginas, há uma apresentação de todos os personagens (pessoas e bichos), e na primeira lição do livro “que se repetia em cartazes colocados nas paredes da sala de aula, Lili pedia, com doçura: ‘Olhem para mim’”... (MACIEL, 2010, p.559).

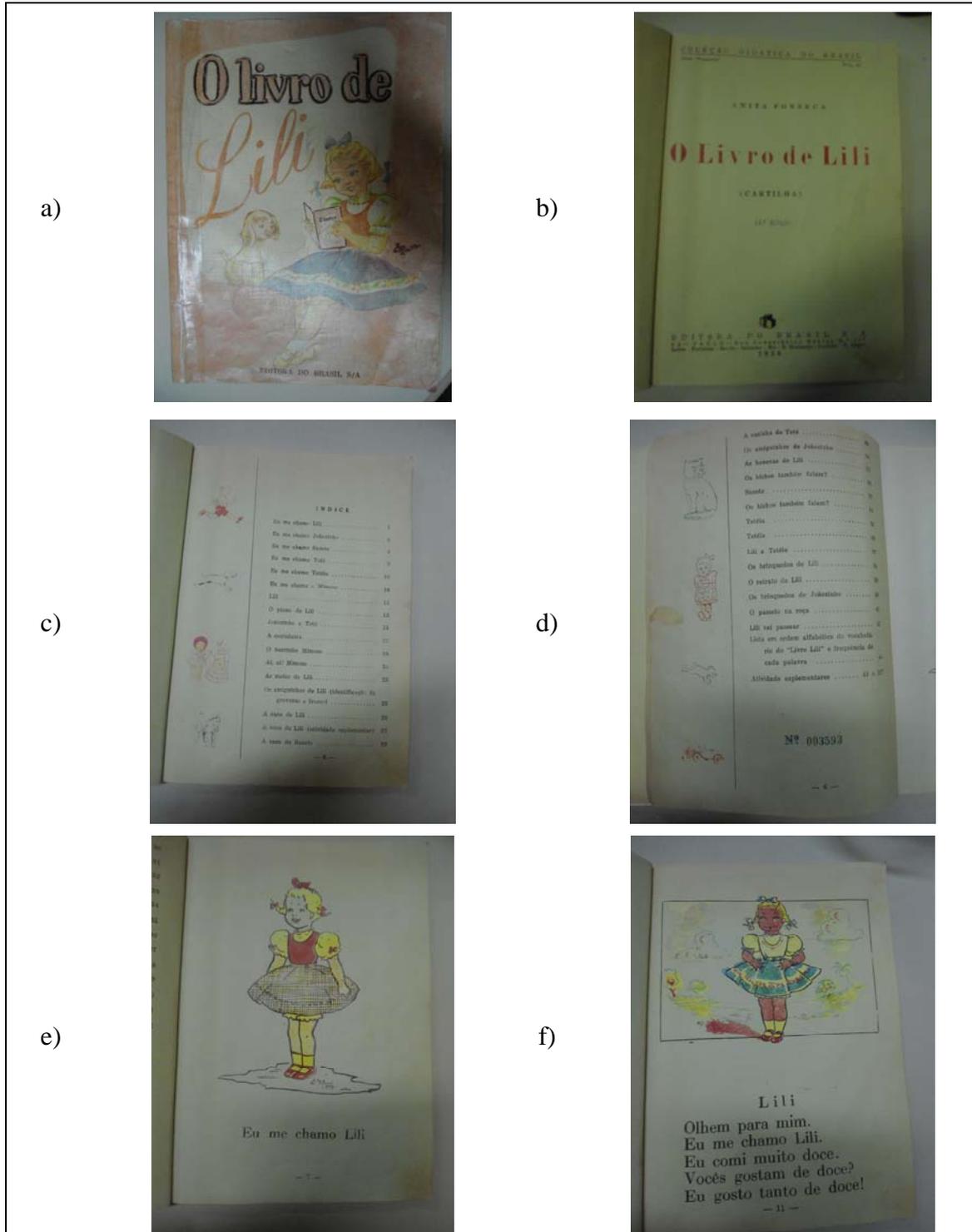


FIGURA 4 – O livro de Lili – Anita Fonseca, 1956

- a) Capa
- b) Contracapa
- c) p. 5
- d) p. 6
- e) p. 7
- f) p.11

Fonte: Centro de Referência do Professor/SEE/MG

Nesse sentido, percebemos que a professora apresentava uma organização pedagógica, com intenções e objetivos, mas, segundo dados da entrevista, parecia produzir invenções, usar recursos de oralidade e de uso das práticas sociais de escrita que parecia achar importantes, sobretudo a correspondência. Mundica recorda que a professora pedia a ela para escrever cartas a sua irmã mais velha e, depois, a professora pedia à irmã para responder. Dessa prática, a entrevistada relembra com muito entusiasmo, pois ressalta que conseguia ler as cartas sozinha. Em suas palavras: “lembro que depois de conseguir ler as palavras, eu lia sozinha as cartinhas que minha irmã escrevia para mim. Eu lia sozinha sem ninguém”. Nesse sentido, é interessante destacar a prática social da escrita, a mais valorizada pela “professora”, integrando as práticas efetivas da família.

Além de sua mãe e da professora contratada, Mundica teve ainda mais uma mediadora no processo, outra professora contratada, pois a primeira mudou-se de cidade. E o mesmo senhor que indicou a primeira, indicou a segunda, Natália, que foi a terceira mediadora desse ensino-aprendizado em casa. Nesse momento, é interessante ressaltar, que Natália tinha o 5º ano e que quando começou a ensinar percebeu que Mundica já sabia muita coisa. Desse modo, ela relata que Natália não ficou muito tempo ensinando. Segundo a entrevistada, isso ocorreu por dois motivos, o primeiro pelo fato da professora ter percebido que Mundica já sabia ler e escrever e, segundo ela, essa professora, além de ensinar, ajudava nos afazeres domésticos.

Diante disso, Mundica recorda que nesse período, uma professora da escola da cidade falou com sua mãe para levá-la à escola para saber como ela estava em relação ao nível de aprendizagem escolar. E depois, a professora contratada ressalta que ela, realmente, já estava preparada para fazer a 4ª série. É interessante nesse momento, perceber que as professoras contratadas ensinavam em casa, justamente o que se ensinava na escola. No trecho a seguir, podemos compreender melhor:

Mundica: uma vez ou outra, eu ia à escola, isso foi na época da Natália, eu já era maior. Depois, uma professora da escola da cidade falou para minha mãe mandar a gente de vez em quando para a escola para fazer algumas avaliações só para saber como estávamos indo, a ideia de ir definitivamente para escola começava a aparecer. E a Natália falou com minha mãe que eu já estava pronta para fazer a 4ª série... E aí fomos para a quarta série na escola da cidade.

Cabe apresentar nesse momento um depoimento similar ao de Mundica, em que Nemir também relata que mesmo estudando em casa, em alguns momentos, realizava provas na escola da cidade para saber como estavam os aprendizados na casa. Assim, reconhecemos a força da organização escolar que ultrapassa o seu espaço e chega a outras instâncias sociais,

como a família, além disso, há a forte crença dos sujeitos de ser a escola um lugar onde se ensina de maneira correta e com os melhores métodos (FRADE, 2011b; LAHIRE; THIN; VICENT, 2001). No trecho a seguir, percebemos melhor essa organização:

Nemir: Lembro muito de uma coisa... mesmo a gente estudando em casa eu lembro que íamos fazer provas na escola de Piracema, não sei te falar de quanto em quanto tempo... mas a gente ia e a minha mãe falava que era para ver se a gente estava caminhando junto com a escola. E eu nunca esqueço que quando fui fazer um dessas provas e a professora de lá me pediu para ler umas palavras e consegui ler: mandioca, milho e pipoca. E quando eu li a palavra milho, eu não esqueço que ela falou que eu já estava bacana...

Retomando a questão dos mediadores, assim como Mundica, Antônio começou a aprender a ler e escrever em casa aos seis anos de idade e teve mais de um mediador nesse processo. A primeira foi uma moça que ajudava sua mãe nos afazeres domésticos, mas, depois de cinco meses, seu pai percebeu que ele não estava aprendendo e mudou. Nas palavras do entrevistado:

Antônio: ...tudo começou com seis anos... E lembro que começou com as primeiras letras, o a, e i, o, u. E quem me ensinava era uma moça que ajudava minha mãe nos afazeres da casa e meu pai a colocou para me ensinar... Na verdade, ela ensinava eu e a Darci (irmã), ela tinha 5 anos e eu 6 anos.
...Nós ficamos uns cinco meses com essa moça e depois mudou... Na verdade, lembro do meu pai falando que essa primeira professora era bem fraca, que ela não sabia quase nada. Ela ficava pelejando para ensinar a gente, mas como dizia meu pai ela era muito fraquinha. Ela chamava Maria e ela ficou com a gente uns 5 meses. Só que a gente não aprendia... por isso que meu pai mudou, pois ela já estava lá em casa um tempo e nem as letras aquelas primeiras, sabe? O a, o e, i... a gente não sabia nada.

Lígia foi a segunda mediadora desse processo, ela tinha a quarta série, nas palavras de Antônio: “[...] a segunda foi a Lígia, essa era bem melhor... a gente já pegou algumas coisas... tinha mais noção de tudo”. Além de ensinar, Lígia também ajudava nos afazeres domésticos. Mas havia uma rotina determinada para o ensino, que acontecia todos os dias, exceto aos domingos, durante duas horas na sala:

Antônio: Eram todos os dias, 2 horas por dia. Era de 12 às 14 horas. A gente almoça cedo na roca, então meio dia já tinha muito tempo do almoço... Eu lembro que ela acabava de arrumar a cozinha e aí começava... A gente ia para sala mesmo, era a sala da casa e minha mãe não deixava ninguém passar lá para atrapalhar a gente, entende? Ela não deixava nem fazer barulho, porque qualquer coisinha distraía, menino é difícil, né!? (risos).

A partir do depoimento de Antônio sobre como Lígia ensinava, percebemos que ela utilizava os princípios do método alfabético. Assim como a mãe de Mundica, Antônio relata:

Antônio: Eu lembro da Lígia pegando na minha mão e me ensinando a escrever algumas letras e até palavras... e lembro também dela lendo historinhas, eram

pequenas, mas eu gostava. Ela copiava o alfabeto todo... Letra por letra separadinha e a gente tinha que copiar tudo... Depois ensinou a gente a juntar essas letras até que depois já conseguia montar algumas palavras... as mais pequenas, mas já conseguia. Eu lembro que a gente aprendia umas palavras mais fáceis. Eu lembro muito da Lígia mandando a gente formar palavras... ela fazia isso direto. Primeiro ensinou todas as letras e depois a gente formava várias palavras com essas letras.

...Sabe o que ela fazia... pegava uma folha do caderno e escrevia várias letras bem grande e depois cortava essas letras e pedia a gente para juntar as partes cortadas e formar palavras... na verdade no início a gente juntava só duas letras... por exemplo, BA, ou PA...e depois que a gente formava as palavras. E ela misturava todas essas letras e falava uma palavra e escrevia no nosso caderno, aí a gente tinha que montar a palavra... era sempre assim...e ela falava também para gente achar as letras que ela queria. Eu lembro da palavra Vovó, mas a gente não sabia colocar os acentos certo... Ah! e depois de encontrar a palavra que ela queria tinha que escrever várias vezes no caderno, várias mesmo.

... Lígia também passava um tanto, um tanto mesmo de continhas... e eu fazia tudo e a Darci (referindo a irmã) coitadinha... Mas na leitura eu ficava bem para trás... eu sei que um dia eu consegui ler sozinho, mas foi só palavras menores... texto eu não sabia ler, fui aprender na escola.

Será que esse aprendizado parcial se explica pela modalidade de transmissão? Talvez fragmentada, não sistemática? Nessa mesma perspectiva, Fátima, de modo bastante peculiar, começou aos sete anos a aprender em casa, segundo seu depoimento e como já ressaltamos anteriormente, tudo começou pelo seu interesse e seu aprendizado foi praticamente sem mediação, mas mesmo assim, Fátima sempre contou com a ajuda da irmã mais velha que, nos momentos de alguma dificuldade, era ela quem a ajudava. Além disso, ressalta a presença da mãe que lia muito pouco, mas contava muitas histórias para ela.

Fátima: Minha irmã era a mais velha de todos nós. E ela sempre ficava no quarto bordando e eu ficava debruçada na máquina olhando as coisas mais lindas que ela fazia... eu ficava horas olhando...

Na verdade eu acho que tudo começou pelo meu interesse, não tinha horário e nada era programado... eu tinha uns livros de história... não lembro o nome. Mas tinha uma outra irmã que trabalhava fora que levava um tanto de livrinhos para eu ler, eu tinha coleções, eram vários livrinhos.

... não tínhamos horário para aprender não, era a hora que eu tinha alguma dificuldade que ela me ajudava, aí ela ia me ensinando.

... Essa minha irmã trabalhava com comércio e ela comprava uns livros para mim. Ah! Eu tinha aquela coleção Melhoramentos. Sabe aquelas histórias do livro da Lucia Casasanta eu lia todas. Ah! E minha mãe contava as histórias dos Contos da Carochinha. Ela não lia bem, mas era muito bom, pois ela contava. Tinha o Conto das Mil e uma noites.

... a minha irmã... lembro dela ensinando as letras, as sílabas, as palavras e lembro dela sempre me acompanhando nas leituras e sempre que eu tinha dúvida ela me ensinava alguma palavra nova. Eu lembro que eu escrevia essa nova palavra em um caderno, ela pedia para escrever as palavras sempre em um caderno.

Nesse sentido, Fátima recorda que sua irmã a ensinou primeiro o alfabeto, depois as sílabas e depois as palavras. Apesar de não ser algo sistemático, percebemos a utilização dos princípios metodológicos do método alfabético.

Fátima: Ela me ensinou no início pelo método alfabético. Ela me fez decorar todas as letras do alfabeto e depois ela ia juntando as letras, para formar as sílabas e depois me ensinou as palavras, então quando eu estava lendo os livros que minha outra irmã trazia aí não conseguia ler alguma palavra, ela me ensinava.

Ao longo da entrevista, Fátima ressalta com entusiasmo que sua vontade de aprender era tão grande que seus olhos brilhavam quando chegava alguém com algum livro de presente e, nesse momento, ela levanta-se da mesa e por alguns instantes se ausenta, ao retornar, traz em seus braços um livro (FIG. 5) e muitas histórias sobre ele. Ela ressalta que nessa época já sabia ler com facilidade, mas ainda pedia ajuda da irmã para decodificar algumas palavras:

Fátima: Esse livro é da coleção Melhoramentos, chama “*Nossos amiguinhos de outras terras*”. Ele não está completo, mas dá para tirar algumas fotos. Esse livro eu ganhei quando tinha uns 7/8 anos e ganhei de presente do namorado da minha irmã de criação. Todos lá em casa sabiam o quanto eu gostava de ler e também eu era muito curiosa ficava sempre querendo saber coisas sobre outros países... Eu sempre gostei de viajar, de saber de outros lugares... eu escrevia cartas para as embaixadas e recebia um tanto de folhetos dos lugares...Eu já era mais velha quando fazia isso, mas desde pequena tive muito interesse em saber cada vez mais... Eu sonhava... falava de vários países... eu era louca com esse livro... as imagens são lindas! Olha!

Eu lembro também, que já sabia ler bem, mas sempre que apareciam coisas diferentes que eu não entendia eu ia rapidinho ao pé da mesa de costura perguntar minha irmã...

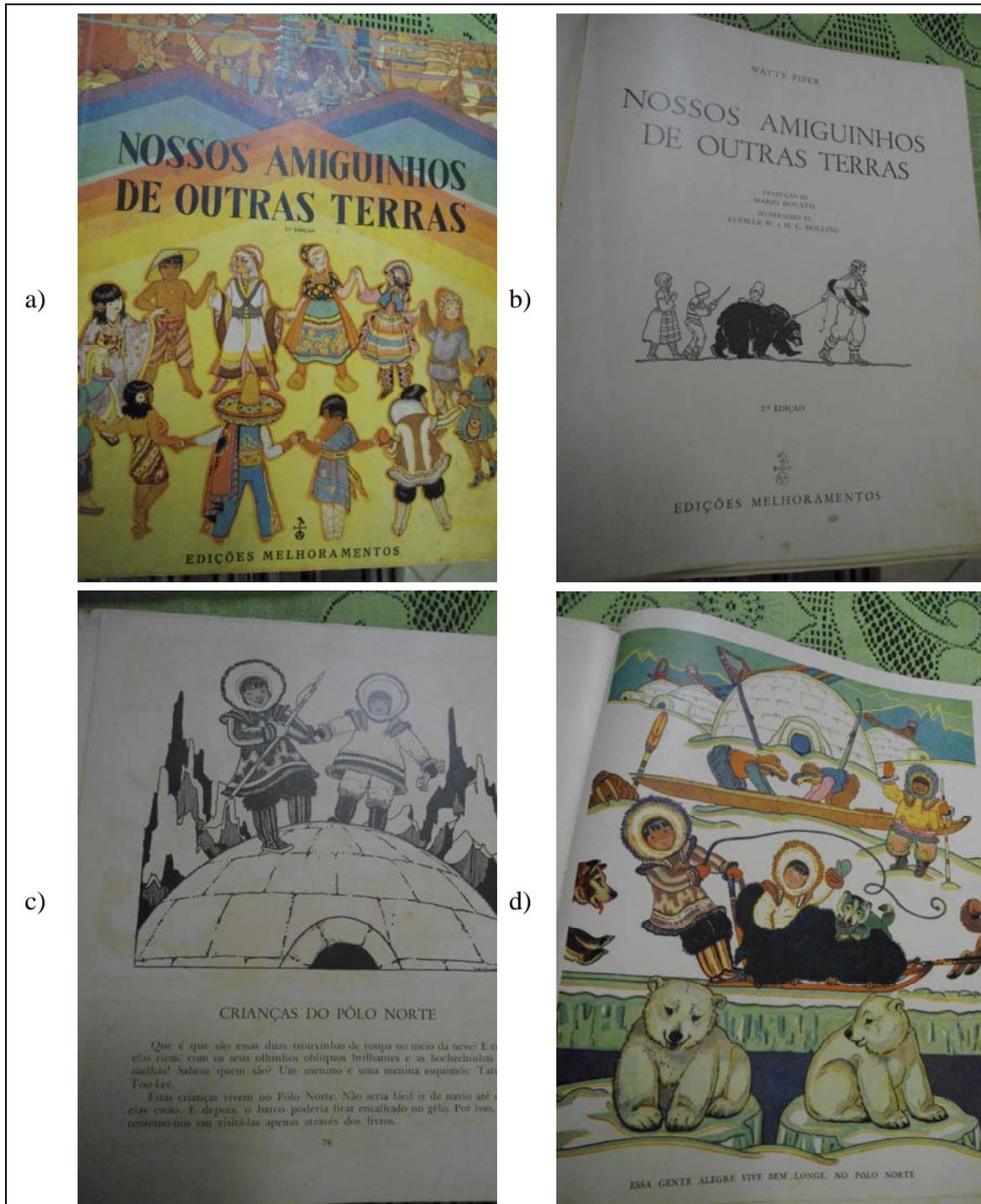


FIGURA 5 – Nossos amiguinhos de outras terras – Watty Piper

- a) Capa
- b) Contracapa
- c) p. 76
- d) p. 77

Fonte: Livro cedido por Fátima

Ainda nesse mesmo plano, semelhante à Fátima, aos sete anos, em 1972, Vera iniciou seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita em casa tendo a mediação da irmã mais

velha. Além disso, o modo de fazer de sua irmã assemelha-se ao modo de fazer dos mediadores de Mundica, Fátima e Antônio. Conforme seu depoimento:

Vera: Lembro que tudo começou lá em casa... eu estava com sete anos e foi a minha irmã mais velha ela é 14 anos mais velha então ela tinha 21 naquela época. Sei que minha irmã era casada, mas ela ficou lá em casa um tempo até arruma a casa dela... Eu lembro muito pouco de como ela me ensinou. Eu sei que tinha lápis e caderno era isso que tinha, lembro também de uns livrinhos pequenos, mas nem sei o nome e nem lembro como eles eram, sei que eram pequenos.

A minha irmã me ensinou todas as letras... e me ensina depois os nomes das sílabas... lembro dela escrevendo todas as letras no meu caderno, as letras do alfabeto e depois começou a juntar essas letras e depois eu que tinha que escrever o que ela me falava. E só depois ela me ensinou as palavras... E hoje vejo que ela utilizou princípios do método alfabético. E eu era muito esperta... rapidinho eu aprendi a ler...

Eu lembro que um dia minha irmã falou que ia começar a me ensinar a ler e escrever... ela falava que como a escola era muito longe e ela há algum tempo atrás havia ensinado outras crianças lá na fazenda ela ia me ensinar e foi assim. Começou tudo com as letras.... ela me ensinava todos os dias, eu copiava e falava sempre as letras e depois algumas palavras... e logo eu já sabia ler porque ela me falava agora você já está pronta, já sabe ler e escrever...

Depois que já sabia um pouco, ela dava ditado... era sempre assim, depois que eu decorei todas as letras ela começou a ditar essas letras e eu tinha que escrever no caderno e ela fez isso com as sílabas também, aí depois juntava as sílabas e me colocava para formar as palavras e depois tinha ditado das palavras também... Era ditado de letras e depois de palavras...

Além disso, mesmo não recordando dos nomes dos livros, Vera destaca que esses livros foram dados pela fazendeira, com quem sua irmã e mediadora do seu aprendizado havia morado. Acrescenta ainda que copiava algumas palavras que estavam nos livros para seu caderno. Conforme seu depoimento:

Vera: Esses livrinhos que te falei, foi a fazendeira que tinha dado para minha irmã, pois antes ela ficava era lá na casa dela, morava lá e ensinava outras crianças. Eu lembro pouco, só lembro que ela pegava algumas palavras do livro e eu tinha que copiar várias vezes no caderno e depois eu lia essas palavras no livro... Lembro também que depois que eu aprendi a ler algumas palavras eu ficava olhando o que tinha nesses livrinhos que eu já sabia.

Eu sei que depois que eu aprendi a ler, ela me falava para ler algumas coisas nesse livro, eu sei que eram histórias, mas não lembro nada dessas histórias... o que eu lembro mesmo foi do livro *Os três porquinhos*, lá na escola.

Ah! Sabe uma coisa que minha irmã fazia muito era pegar uma palavra e me pedir para escrever uma frase da minha cabeça...

Nesse mesmo plano, aos sete anos de idade, em 1962, Ventura iniciou seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita em casa tendo a mediação da mãe. Algo que cabe destacar é que o modo de fazer de sua mãe se assemelha aos dos sujeitos já mencionados. Nesse sentido, verificamos que todos os mediadores no contexto da pesquisa, inicialmente, desenvolveram estratégias parecidas, seguiram caminhos/princípios semelhantes, mas não perderam ao longo desse processo os traços de singularidade de suas práticas.

A singularidade é manifestada tanto nos usos com fins religiosos e comerciais, como nos modos que são inventados para ensinar, para dar mais sentido ao aprendizado, tais como a dramatização, pelo uso da cantiga cantada à noite, em contexto de deleite e relaxamento, que vira cópia no outro dia, o uso de cartas entre irmãs, como no modo como os livros chegam a cada casa e são usados na alfabetização.

Do ponto de vista das semelhanças, o trecho a seguir ilustra o caso de Ventura:

Ventura: Eu lembro de uma coisa e isso lembro claramente que ela escrevia no nosso caderno as letras, a do alfabeto, sabe? A, b, c... e depois pegava na nossa mão e eu tinha que passar o lápis por cima do que ela escreveu, por cima da letra, e isso era sempre... Depois ela escrevia tudo de novo, as mesmas letras, eram muitas letras só que dessa vez ela não ajudava, ela não pegava na nossa mão, ela escrevia no caderno e aí a gente tinha que copiar tudo de novo e muitas vezes...
... tinha que saber todas as letras...

Nesse sentido, a estratégia da mãe de Mundica, de Lígia (professora de Antônio), da irmã de Fátima, da irmã de Vera e da mãe de Ventura assemelham-se ao método alfabético, o que vigorou no Brasil até século XIX e continuou a ser praticado, fora de uma “pedagogização inovadora da alfabetização escolar”, por muitos professores e mediadores informais, inclusive nas transmissões de uma alfabetização popular. Frade (2010) acena com a possibilidade da tipificação aprendida e a facilidade com que se repetem os procedimentos, o que tornam esse método, assim como o uso de cartas do ABC, fácil de ser aplicado por mediadores não escolares. Nesse método, inicia-se com o aprendizado do alfabeto e depois aprendem-se unidades maiores, como sílabas, palavras e frases.

Antônio relata também, assim como Mundica que havia na casa dele o ensino do catecismo e, segundo seu depoimento, era “uma aula caprichada”:

Antônio: A noite lá em casa tinha tipo uma aula de catecismo. E era minha mãe que ensinava, ficávamos todos na casa, deitados, e bem quietos, pois o colchão era de palha e não podia fazer barulho nessa hora, enquanto ela ensinava os mandamentos, ensinava as rezas... era um tanto de oração e a gente tinha que decorar. Tinha que saber rezar sozinho, pois de repente minha mãe pedia um de nós para fazer uma oração e a gente tinha que fazer... não tinha outra opção.
A gente rezava Ave Maria... Pai nosso... e todo mundo tinha que saber os 10 mandamentos... e a gente sabia.
...Essa aula de catecismo era caprichada... era todos os dias...só falhava quando minha mãe estava muito atarefada em casa, pois tinha época que não tinha ninguém ajudando minha mãe...e chegava a noite e eu tinha até que ajudar e lavar as roupas...
Oh! Antigamente o catecismo era para aprender a rezar de verdade, as famílias tinham que ensinar mesmo... e hoje não existe isso mais... para fazer a primeira comunhão a gente tinha que saber rezar e saber os mandamentos de cor...

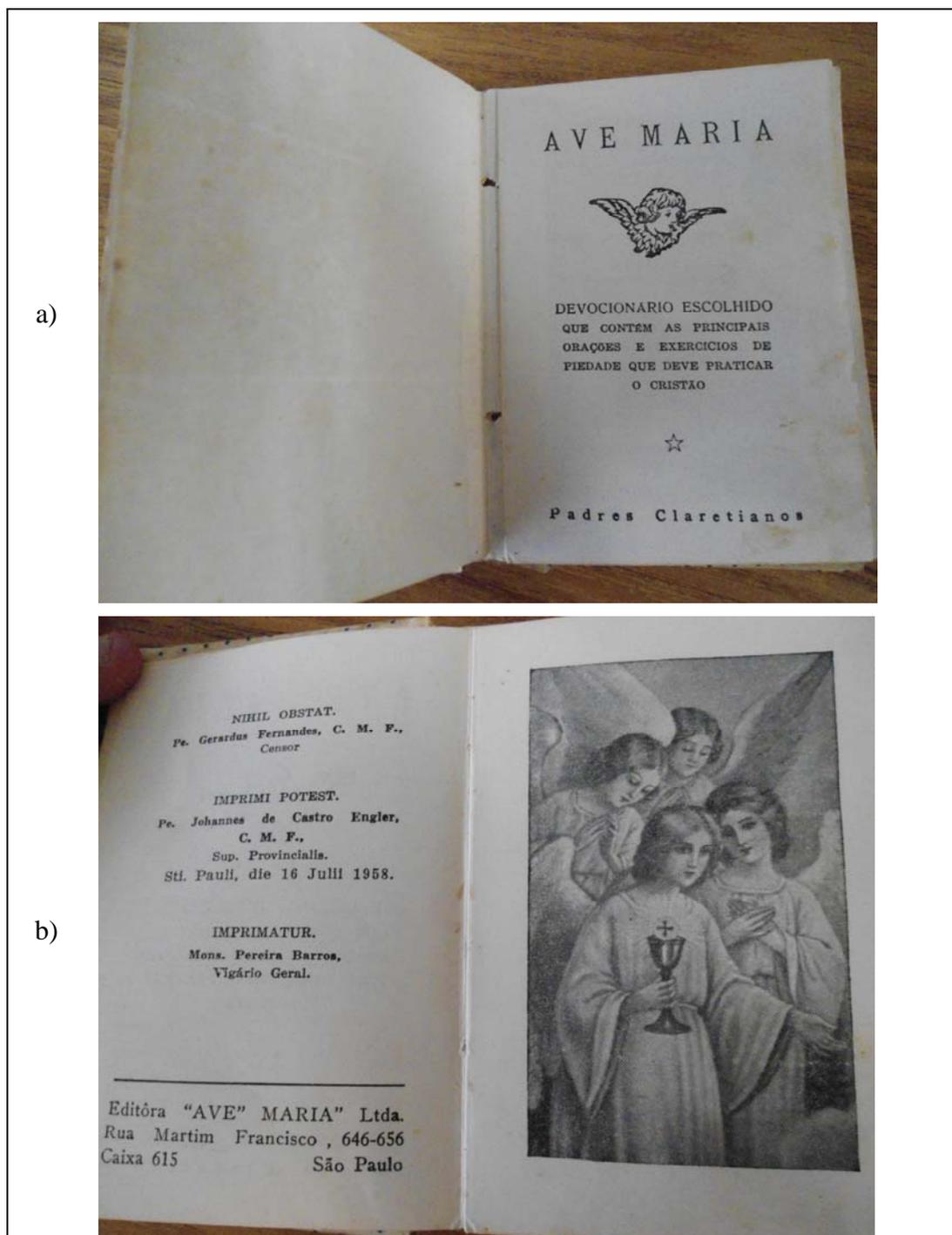


FIGURA 6 – Livro de Catecismo, 1958

a) Capa

b) Contracapa

Fonte: Livro cedido por Antônio

Acrescentamos, aqui, que Nemir também relata que todas as noites havia um momento de oração e ensinamento dos dez mandamentos, porém não existia nenhum livro. As orações eram faladas pela mãe e todos tinham que decorar. E depois, quando ela já estava mais velha e morando na cidade com sua avó, recorda ter feito novamente o catecismo só que na Igreja e com o livro de catecismo. Em suas palavras:

Nemir: ...lembro que todas as noites tinha o momento de oração. E era a minha mãe que fazia. Lembro que minha mãe sempre ensinava a gente a rezar, não líamos nada, não tinha nenhum livro ou folhinha, nada do tipo, mas minha mãe falava a oração e tínhamos que decorar todas as orações que ela queria... a gente tinha que saber os dez mandamentos também e de cor, ela falava e a gente ia repetindo até decorar, a gente não lia nada e nem ela. A minha mãe falava sempre que a gente estava aprendendo o catecismo.

...e quando eu mudei para Piracema, e fui morar com minha avó, ela também ficava ensinando orações e contando histórias. Não era de livro nenhum também, era tudo da cabeça da minha avó.

Eu lembro que todos os domingos a gente ia à missa. E depois eu fiz o catecismo na Igreja de Piracema, eu já morava com minha avó. E eu já sabia ler tudo, então foi tudo muito fácil e eu até gostava, pois conseguia ler todas as orações e mandamentos que eles passavam para a gente.

Caso similar ao de Nemir, é a prática que acontecia na casa de Ventura, em que havia quase todas as noites o momento da oração e essa prática não contava com nenhum material escrito, utilizava-se apenas a memória da mãe ao realizar as orações e depois todos deveriam decorar a oração daquele dia. Nas palavras de Ventura:

Ventura: a minha mãe gostava muito de rezar, todas as noites tinha o momento de oração, e essa reza era toda da cabeça da minha mãe, não tinha livro nem nada, a minha mãe ia falando e a gente tinha que repetir até chegar o momento de todo mundo saber de cor... o estudo tinha dia que faltava, mas a reza era quase todos os dias, era muito difícil não ter a reza...

Eu só lembro das ladainhas que ela fazia... era mais ou menos assim... Ela falava Arca de Noé, aí a gente falava... rogai por nós! A gente rezava o terço todos os dias, sem falhar um dia... tinha vez que a gente começava a cochilar e era as partes da oração aí minha mãe falava a parte errada bem alto para a gente repetir... por exemplo, era para falar ave Maria e a gente falava Santa Maria aí ela falava bem alto: Ave Maria!!!

...Não era muito bom não, a gente queria brincar e tinha que trabalhar, desde cedo trabalhei... e à noite a gente queria dormir e tinha que rezar muito tempo antes de dormir.

Constatamos, então, que, no momento do aprendizado do catecismo em casa, tanto no caso de Mundica, de Antônio e de Nemir, existia uma leitura decorada e um reconhecimento de trechos, e isso nos permite retomar as questões do autodidatismo e da literatura de cordel, embora não se possa, em todos os casos, fazer uma relação entre o catecismo e a leitura autônoma ou a escrita: as práticas de ensinar a ler e escrever e as religiosas cruzam-se apenas no espaço e não nas mesmas intencionalidades ou estratégias.

Problematizando a prática do “ensino” dos catecismos ou das rezas e o autodidatismo e a literatura de cordel, ressaltamos que, no autodidatismo, os aprendizados apresentam uma organização própria em relação ao aprendizado da leitura e da escrita (HÉBRARD, 1996). Em relação, à de cordel, Galvão (2006) demonstra que existia uma decifração de algo que já se sabia de cor: as histórias impressas na literatura de cordel eram oralizadas/decoradas e “lidas”, em diversas situações, por pessoas que não sabiam ler nem escrever. Semelhante a essa

situação é o caso dos entrevistados da pesquisa que, em sua maioria após decorar os livros, quando estavam presentes na interação ou na casa, esses livros não eram objeto de leitura pelos entrevistados, porém seu conteúdo era memorizado e às vezes, quando solicitado pela mãe, era “recitado” aos familiares.

Além disso, destacamos a dimensão da oralidade própria desses materiais religiosos. Em todos os depoimentos, os sujeitos ressaltam que sabiam as orações de cor e que falavam todos juntos em voz alta e apesar dessa prática relatada pelos entrevistados ocorrerem em casa, isso nos permite relacioná-la com a prática de leitura realizada nas celebrações religiosas/missas, em que a forma de lidar com a escrita e a leitura é bastante específica ao espaço e à finalidade e que podem “contribuir para a alfabetização e para o desenvolvimento da fluência em leitura” (SOUZA, 2009, p.110). Nas palavras de Souza (2009),

[...] quando se observam celebrações católicas, são identificados impressos diversos que orientam celebrantes e assembléias de fiéis (catecismo, missais, hinários, bíblia, semanários litúrgicos e liturgias mensais, por exemplo). Esses materiais impressos têm uma forma específica de leitura durante as celebrações: são oralizados, lidos em voz alta, por aqueles que ocupam o lugar de celebrante ou dirigente e por leitores previamente escolhidos (SOUZA, 2009, p.102).

Reconhecemos nesse momento, assim como Souza (2009) ao dialogar com estudos de Ong (1998), que no ambiente doméstico são aprendidas algumas orações que são memorizadas para finalidades diversas, seja para saber tanto para o cotidiano, quanto para apresentações em situações festivas, além disso, esse aprendizado é desenvolvido na prática, ou seja, há poucos momentos de um ensino sistemático. Nas palavras da autora

É, também, no ambiente doméstico que são aprendidas algumas rezas e orações que todos devem saber tanto para o cotidiano, quanto para as situações festivas... Pais, parentes ou pessoas próximas ensinam as crianças os primeiros rudimentos sobre a religião, isto é, o que julgavam que deveria saber. No entanto, eram poucos os momentos em que havia um ensino direto, em que alguém parava para especificamente ensinar algo (SOUZA, 2009, p. 65-66)

Destacamos também que na casa de Mundica, além do aprendizado do catecismo havia a decoração de novenas. Segundo depoimento, havia um livro de novenas (FIG. 7) e todos os filhos deveriam decorar as novenas lidas pela mãe. E com isso, percebemos, assim como Souza, que esses eventos de letramento mediados por impressos religiosos evidenciam “por um lado o estímulo ao desenvolvimento de habilidades de leitura e por outro, inter-relação entre oral e escrito – leitura e audição de textos e mediação da oralidade para melhor compreensão do que foi lido/ouvido” (SOUZA, 2009, p. 111).

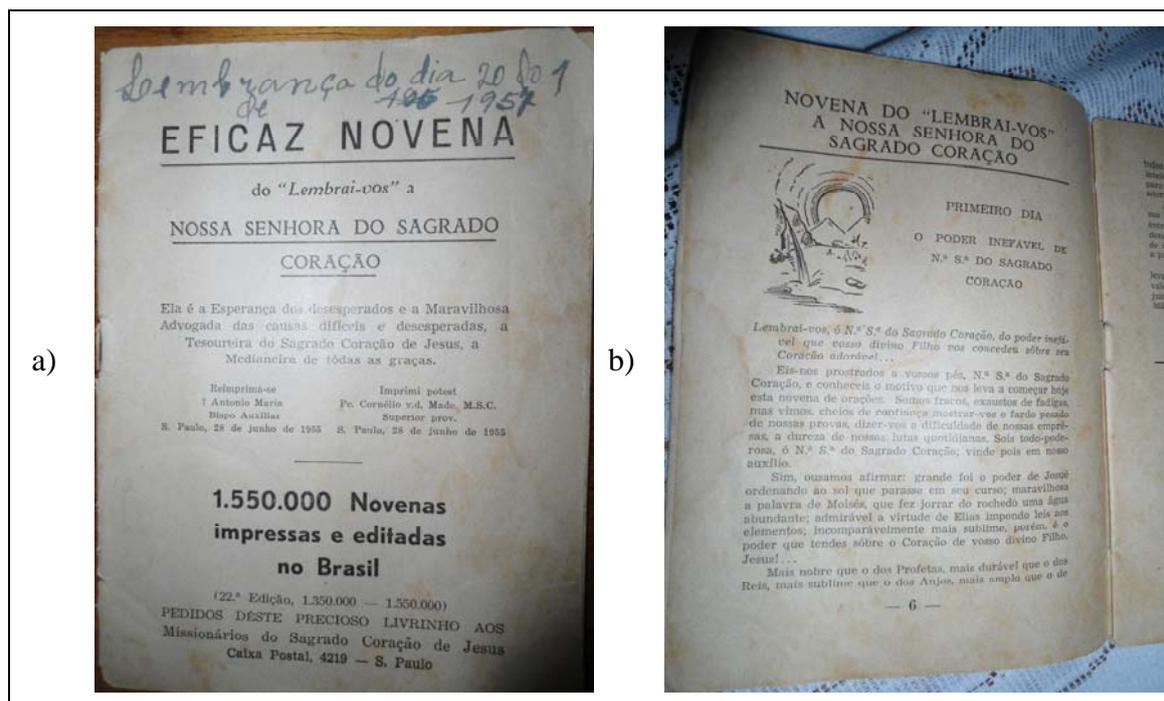


FIGURA 7 – Livro de Novena, 1955

b) Capa

c) p. 6

Fonte: Livro cedido por Mundica

Em relação à materialidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem na casa, Antônio ressalta que tinha apenas um caderno, lápis e borracha, além de um livro, porém, não recorda nada sobre esse livro. Em suas palavras: “Eu tinha caderno, lápis e borracha... Ah! E um livrozinho também, que meu pai pegou na escola e levou para a Lígia passar para gente, mas não lembro nada desse livro”. Nessa mesma perspectiva, Vera recorda a presença de alguns materiais utilizados pela irmã para lhe ensinar e seus usos. Nas palavras de Vera:

Vera: Eu sei que tinha lápis e caderno, era isso que tinha, lembro também de uns livrinhos pequenos, mas nem sei o nome e nem lembro como eles eram, sei que eram pequenos.

...Eu lembro que ela escrevia no meu caderno, eu tinha um caderno só para aprender... Então, minha irmã escrevia a letra no meu caderno e ia falando um tanto de vezes o nome daquela letra e quando eu decorava ela passava outra letra e depois que eu decorei tudo aí eu tinha escrever a letra que ela me falava no caderno... É só depois disso que ela juntava as letras e falava as sílabas... e isso tudo era só no papel... não tinha nada... tinha uns livrinho também, mas não recordo.

Nesse momento, é possível reconhecer que não somente os modos e as organizações escolares ultrapassam o espaço escolar, mas também as materialidades próprias da escola ocupam outros espaços (LAHIRE; THIN; VICENT, 2001). Nesse caso, destacam-se os cadernos e seu uso, assim como livros que não são lembrados.

Nemir, assim como Mundica e Antônio, teve em seu processo de aprendizagem alguns mediadores. Aos seis anos, o primeiro foi o Sr. Aquim que, segundo a entrevistada, era um professor e que também havia ensinado ao seu pai em casa. Mas assim como os pais de Antônio perceberam que o ensino não estava dando certo, resolveram contratar outra pessoa. Nas palavras dela:

Nemir: Eu comecei a aprender em casa eu tinha seis anos, em 1971 e foi com um professor que chamava Sr. Aquim, ele era professor mesmo. Ah! Ele era bem velho e foi ele que ensinou meu pai. Nossa! Mais eu lembro que eu e minha irmã mandava nele, ele estava lá dando aula e de repente a gente queria que ele desenhasse e aí ele parava e desenhava. Aí, meu pai percebeu e chamou outra pessoa. Ela chama Lenir, era daqui de Piracema mesmo. E ela, eu lembro que ensinou muito bem a gente.

Apesar de ter ficado pouco tempo na casa de Nemir, a entrevistada relata algumas práticas desse professor, incluindo a utilização de um livro – *João e Maria*, em suas palavras:

Nemir: ...o primeiro professor lá de casa, o Sr. Aquim, nem fez muita coisa com a gente, pois como falei, rapidinho meu pai tirou ele, mas lembro que ele tinha um livro. Tinha um livrão antigo, eu lembro de um livro da bruxa. Que os meninos perderam na floresta, se não me engano chamava João e Maria... Isso mesmo, ou melhor, eu acho. Ele que levava esse livro. Nossa. Lembrei disso agora. Nossa!!! Isso mesmo, eu até me emocionei. Eu gostava dessa história. O livro era todo velho e a bruxa era muito feia.

...Ele contava a história e depois fazia muitas atividades sobre a história que ele contava. Ele contava um história e passava a atividade no caderno para gente. Eu lembro que eu era doida para escrever no livro, pois tinha os espaços, mas o livro era dele, então ele copiava os exercícios em nosso caderno. E como ele dava aula para mais pessoas ele sempre levava o livro embora.

Eu lembro também que ele desenhava uma bola e escrevia a palavra bola e pedia a gente para copiar várias vezes a palavra no caderno. Mas antes, ele ensinou o ba, be, bi, bo, bu... aí ficava toda vida em bola, bola, bola...Tinha a palavra bala também.

Ele desenhava e a gente copiava... Ele começou com o B da Bruxa, isso eu lembro direitinho.

Ah! Mais uma coisa. Ele que ensinou o alfabeto para gente. Todos os dias a gente tinha que escrever várias vezes o alfabeto no caderno. O Sr. Aquim ficou uns cinco meses. Ele foi o início de tudo.

...Ah! O Sr. Aquim fazia todos os dias a oração do Pai Nosso em Latim e a gente ficava rindo. Lembro disso também...E a gente tinha que acompanhar, mesmo sem entender nada.

Desse modo, percebemos que o professor em sua prática, apesar de não ser sistemática, mistura princípios metodológicos dos métodos alfabéticos, silábicos e global, uma vez que, em determinados momentos, utiliza a leitura de um texto e propõe atividades de compreensão e, em outros, há o ensinamento das sílabas e do alfabeto. Além disso, destaca-se a presença do ensinamento da oração.

Ao perguntarmos sobre como a Lenir ensinava, Nemir relata assim como Antônio que também havia um livro, *Os Três Porquinhos*, e que este fora emprestado pela diretora da

escola e, assim mais uma vez, reconhecemos que livros e práticas que circulavam na escola entram para a casa.

Nemir: ...lembro dela com o livro *Os Três Porquinhos*. Eu lembro que meu pai conhecia a diretora e ela emprestou dois livros para a gente. Ela sempre falava assim: hoje nos vamos começar a historinha dos três porquinhos. Ela sempre começava e ia só até um certo ponto e falava que amanhã a gente ia terminar. Eu lembro que eu ficava doida para saber o final. Ai quando ela parava ela falava que ia ensinar essa parte para depois irmos para frente. Ela lia as histórias e começava a mostrar as letras separadas, o A, o E... e depois juntava essas letras para formar as sílabas e depois as palavras, para depois aprendermos as histórias completas.

Nesse momento, percebemos algo interessante, apesar de a professora utilizar o livro *Os Três Porquinhos*, de autoria de Lúcia Casasanta, publicado em 1954 pela Editora do Brasil (MACIEL, 2010), que se fundamenta no método Global de contos ou de historietas denominado assim na década de 1930 (FRADE, 2007), e que tem por princípio metodológico partir do todo (texto) para as partes e, só passar para a lição seguinte quando a anterior estivesse memorizada, ela faz o contrário, pois para ela, o texto é a última etapa de compreensão e/ou memorização. Esse método e outros que fazem parte dos métodos analíticos “procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil” (FRADE, 2007: p. 26).

Nemir relata que tinha um caderno em que realizava as atividades propostas pela professora e que havia exercícios todos os dias e mesmo a professora morando em sua casa havia sempre o para-casa e quem a ajudava era a mãe, Segundo seu depoimento, a mãe se preocupava muito em acompanhar tudo e fazia questão de mostrar ao marido que a filha já sabia alguma coisa. Além disso, esse momento de ensino-aprendizagem em casa, segundo o depoimento, acontecia de segunda a sexta “no mesmo horário da escola”, em uma varanda que o pai organizou com duas cadeiras e uma mesa para ela e a irmã e também um quadro negro. O trecho a seguir ilustra essa rotina. Acrescentamos, ainda, um depoimento da mãe que chegou ao final da entrevista:

Nemir: Tínhamos um caderno, cada uma tinha o seu (referindo-se à irmã). E tinha exercício todos os dias. E mesmo ela ficando aqui, pois ela morava em minha casa, a gente tinha para-casa todos os dias. Era a minha mãe que ajudava. Mas quando ela não podia era sozinha mesmo. A minha mãe sempre que ia ajudar falava que ela também tinha que ter a parte dela na ajuda com os exercícios.

Mãe Nemir: Eu sempre acompanhava tudo, tudo mesmo, eu falava que eu era a diretora. Eu olhava os cadernos todos os dias no final da tarde... no final da aula das meninas.

Nemir:... Estudávamos de segunda a sexta, em uma varanda que meu pai arrumou para isso. Tinha uma mesa com duas cadeiras, uma do lado da outra. Ah! Tinha um quadro também.

...a gente aprendia no horário da escola. Quando a aula começava lá a gente começava aqui. Lembro da professora falando isso: a aula na escola já começou então precisamos começar aqui também.

...eu lembro também que minha mãe escrevia palavras em umas folhas e falava para a gente ler para meu pai à noite. E isso era sempre. Quando ela não mostrava no livro, ela escrevia algumas palavras na folha e a gente lia para o papai. Era sempre à noite, pois meu pai precisava ver. Não sei por que, mas acho que naquela época a mulher precisava mostrar tudo para o marido.

Vera também destaca práticas que sua irmã realizava no momento do aprendizado em casa que se aproxima da cultura escolar, em suas palavras: “a minha irmã corrigia tudo, igual professora mesmo. Dava nota nas atividades que me pedia para fazer... dava para-casa. E sempre quando eu acertava as atividades, escrevia parabéns e até colocava estrelinhas[...]”

Nesse sentido, reconhecemos como a organização/rotina da casa tornou-se tão própria da cultura escolar, fazendo com que sua organização entrasse para a organização do ensino em casa, ou seja, os procedimentos escolares estendem-se por toda a sociedade (VIDAL, 2005) e, além disso, reforçamos que nesse caso, essas práticas desenvolvidas em casa tão similares às da escola acabam por preparar, de alguma maneira, os sujeitos para uma futura escolarização (COOK-GUMPERZ,1991). Todavia, percebemos uma singularidade na prática doméstica em que mesmo no período de férias escolares, o ensino-aprendizagem em casa continua. Esse relato é da mãe da entrevistada que chega no momento da entrevista e ressalta:

Mãe Nemir: A Nemir tinha seis anos quando tudo começou e depois de dois anos ela foi para a segunda série com oito anos. Tudo começou com o Sr. Aquim, que inclusive ensinou o pai dela a ler e escrever em casa. Ah! E lá em casa não existia férias, mesmo a escola entrando de férias, as meninas continuavam fazendo as mesmas coisas com a professora. Era todos os dias depois do almoço, no mesmo horário da escola, e eu marcava de perto... E tinha um local separado. Era na varanda...

...E as meninas de vez em quando ia na escola da cidade para fazer umas provas...eu conhecia a diretora e ela sempre me falava o que estava sendo feito na escola ai eu passava para a Lenir (a professora da casa) passar para as meninas.

...Ah! mas mesmo eu conhecendo a diretora pedia a professora para ir à escola para pegar todas as instruções para ensinar, tudo que dava lá (escola) eu ficava pedindo a professora para copiar tudo que as professoras da escola fazia com os alunos...

...eu também ensinava, ajudava muito. Até a professora (Lenir) me perguntava as coisas, ela me perguntava se estava tudo certo, eu dava uma olhada e sempre falava: vai lá na escola e vê o que as professoras estão fazendo.

Outra prática interessante relatada por Nemir é que a professora, e também sua mãe, tinham o costume de cantar para ela e, além disso, a professora utilizava essas músicas e escrevia no quadro e, segundo o depoimento, ia escrevendo parte por parte e fazendo-a ler primeiro e depois cantar:

Nemir:...Lembrei de uma coisa, uma coisa que gostava muito. A professora, a Lenir cantava muito com a gente, mas isso era mania da minha mãe que passou para ela,

pois todas as noites minha mãe canta alguma música lá em casa. Minha mãe toca acordeom, toca até hoje. E a música que a professora cantava era aquela do “cai, cai balão. Cai, cai balão na rua sabão, não cai não, não cai não, cai aqui na minha mão”... e também cantava a do ursinho pimpão... Ela lia também histórias de um livro chamado bola de sabão ou bolhas... não me lembro direito, mas lembro que tinha um livro desse... Acho que é bolha de sabão. Isso. Bolha de Sabão. Tinha umas bolhas... ah! Não lembro direito.

E a professora, como morava com a gente, no dia seguinte, ela falava para gente cantar a música que cantamos à noite com a mamãe... e depois lembro que ela sempre escrevia a música no quadro, mas não era de uma vez só, era ao poucos e aí a gente lia aquela parte e depois ela passava mais, e assim a gente ia lendo e cantando...

Nesse momento, há também uma interferência da mãe de Nemir, que recorda que essa professora também desenvolvia a prática do teatro da dramatização com suas filhas. Ela relata que as meninas decoravam as histórias do livro *Os Três Porquinhos* e apresentavam à noite para o pai.

Mãe Nemir: Oh! Nemir, você lembrou do teatro?

Nemir: Ah! Não me lembro direito... sei que a gente falava umas coisas para o papai à noite, mas não lembro...

Mãe Nemir: Tinha sim... lá em casa tinha os teatros. Não sei direitinho como era, mas as meninas ficavam ensaiando e apresentavam para o pai à noite. Lembro que a professora pegava as histórias do livro *Os Três Porquinhos* e fazia as meninas decorar e dramatizar... era super bacana...

Cabe destacar aqui, que o livro mencionado por Nemir, *Bolhas de Sabão* (FIG. 8), que era lido pela mãe, é de autoria de Ieda Dias da Silva e Aciléia Carvalho e, apesar dela não saber precisamente se é o pré-livro, o primeiro ou o segundo livro, a partir de seus depoimentos supomos que era o quarto livro. Assim, localizamos, no Centro de Referência do Professor, o livro *Bolhas de Sabão – quarto livro* que apresenta, como disse a entrevistada, várias histórias. Nesse sentido, problematizamos uma questão: mesmo não aparecendo no depoimento de Nemir, podemos de alguma maneira sugerir que talvez a prática de dramatização da história dos *Três Porquinhos*, realizada pela professora, partisse da ideia do livro *Bolhas de Sabão*, que apresenta lições solicitando ao leitor a dramatização de determinadas histórias.

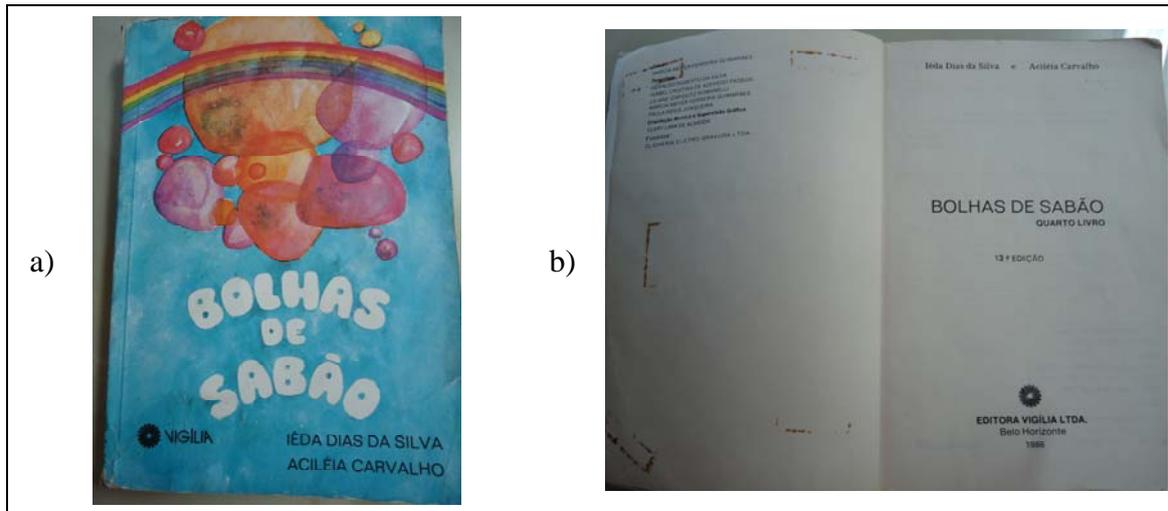


FIGURA 8 – *Bolhas de sabão* – Ieda Dias da Silva; Acilélia Carvalho. Ed. Vigília Ltda.

a) Capa

b) Contracapa

Fonte: Centro de Referência do Professor – SEE/MG

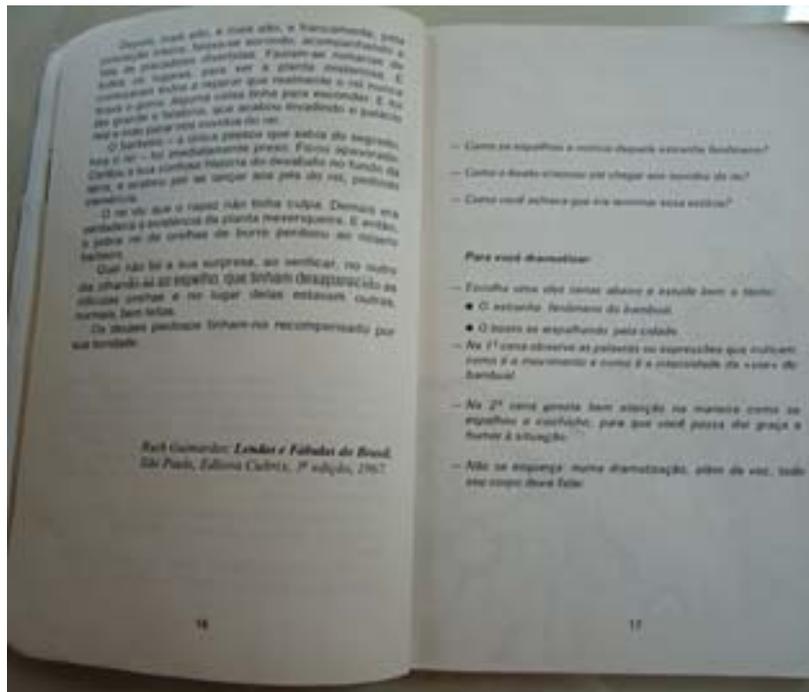


FIGURA 9 – *Bolhas de sabão* – Ieda Dias da Silva; Acilélia Carvalho. Ed. Vigília Ltda. p. 16-17.
Fonte: Centro de Referência do Professor – SEE/MG

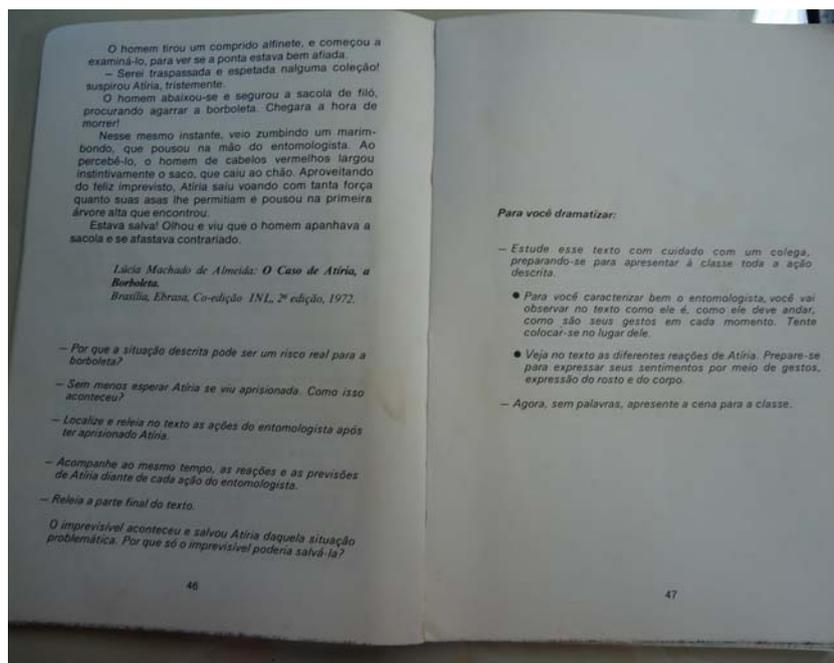


FIGURA 10 – *Bolhas de sabão* – Ieda Dias da Silva; Aciléia Carvalho. Ed. Vigília Ltda. p. 46-47.
Fonte: Centro de Referência do Professor – SEE/MG

Algo bastante interessante que aconteceu na casa de Nemir foi o fato da mãe sempre achar que a irmã mais nova (Eliane) já sabia ler, enquanto Nemir não, o que na verdade era o contrário. A irmã realizava uma leitura decorada das histórias do livro *Os Três Porquinhos*, o que para a mãe e para o pai significava saber ler melhor do que Nemir, que sempre lia mais pausadamente. Os pais só foram descobrir isso quando a professora (Lenir) comentou o fato e ainda mostrou que, ao trocar de livro, Eliana não conseguia realizar a leitura. Acrescenta-se, ainda, que Eliane sempre falava com a mãe que não precisava do livro para ler, o que é possível concluir que a irmã decorou algumas histórias. No trecho a seguir percebemos essa relação:

Nemir: ...Tem uma história interessante... tinha um livrinho de *Os Três Porquinhos*, aí minha mãe quando chegava alguém lá em casa, ela falava que a gente estava lendo e ainda falava que a menor lia melhor ainda. Aí quando mandou a Eliane ler e ela falou que não precisava do livro para ler, e falou que lia sem o livro, e aí todos descobriram que a Eliane tinha decorado a história e que na verdade quem já estava lendo era eu. Pois quando a professora mudava o livro eu consegui ler e minha irmã não...

...o pessoal lá de casa achava que a minha irmã que sabia ler e na verdade eu que já sabia. Só que eles falavam que eu lia muito devagar e parando nas palavras então, minha mãe e meu pai não tinham paciência de escutar, e por isso eu nunca consegui ler e minha irmã como decorou ela falava tudo rápido.

...Lembro direitinho da minha mãe falando que a Eliane estava lendo direitinho. Mas a Lenir, falou que na verdade quem sabia era eu e que a minha imã tinha decorado. Mas mesmo assim me deixou muito triste...

...sempre que chegava gente lá em casa era assim, a gente tinha que ler e depois ela sempre falava que a menor lia melhor... Ainda bem que a Lenir descobriu e me ajudou.

Em relação à rotina e à organização dessa transmissão da escrita em casa, Vera destaca em seu depoimento que havia horário determinado e local específico, acrescentou ainda que sempre a irmã a chamava dizendo: “Vamos lá, aprender os nomes das letras”. O trecho a seguir exemplifica essa rotina:

Vera: Lembro direitinho disso... Eram todas as noites, depois das seis horas, pois antes, ela tinha que fazer um tanto de coisa lá em casa e quando ia ficando escuro, era a luz da lamparina que iluminava a gente.
 ...Ela sempre falava assim comigo: Vamos lá, Vera, para eu te falar os nomes das letras. Ah! E sempre pedia para eu pegar o lápis e o caderno. E lembro que depois que eu já sabia os nomes de todas as letras e já sabia as sílabas e algumas palavras aí ela falava comigo... vamos lá, aprender a ler.
 Ah! E a gente ficava sentada no chão mesmo no canto da sala, pois como era à noite o único lugar que tinha mesa era a cozinha e minha mãe sempre estava fazendo alguma coisa lá. Então sentávamos no chão mesmo... nem tinha sofá. Lá em casa era tudo muito pobre... não tinha quase nada... os colchões eram de palha...

Nessa mesma perspectiva, destacamos o modo de fazer da mãe de Ventura em relação à organização e espaços utilizados para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em casa:

Ventura: lembro que minha mãe começou a me ensinar quando eu tinha sete anos. Na verdade a minha mãe ensinou todos lá em casa.
 ...Eu lembro que minha mãe colocava a gente sentado em uma mesa grande que tinha na sala e ficava passando ao redor dessa mesa ensinando a gente, as coisas que estavam em nosso caderno. Eu tinha um caderno.
 Depois de um tempinho, só eu que aprendia em casa, pois minhas irmãs foram para a escola numa cidade próxima e eu como tinha problema na perna continuei em casa com a minha mãe.

Seu caso é semelhante ao de Fátima, uma vez que no modo de organização do ensino-aprendizado em casa não havia uma sistematização e nem horário determinado. Ventura recorda que o ensino em casa acontecia, mas não eram todas as noites, pois quando havia muitos afazeres domésticos, o ensino ficava para o outro dia. O trecho a seguir exemplifica essa organização:

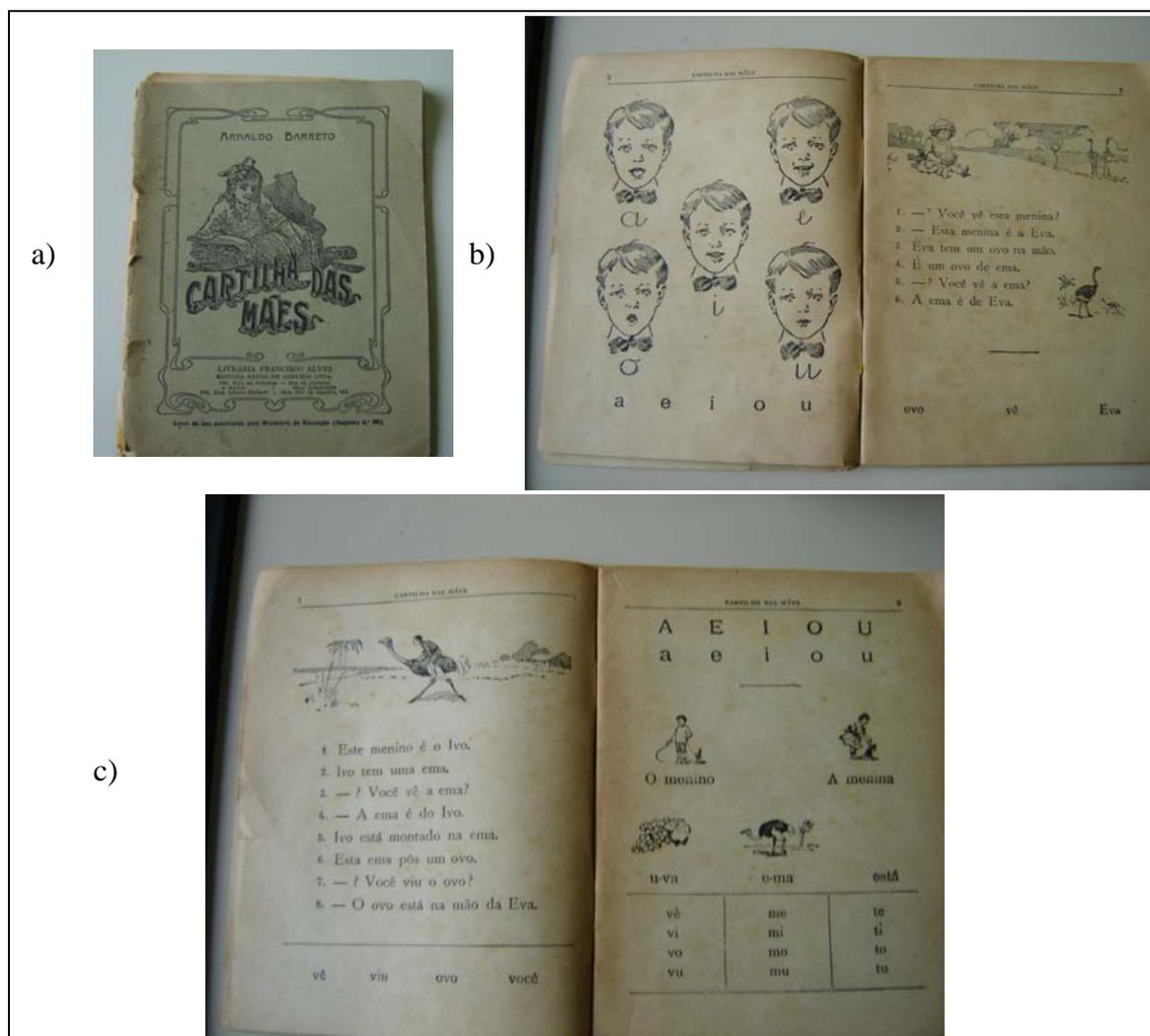
Ventura: Oh! Eu lembro que não eram todos os dias. Pois sempre tinha muita coisa para fazer e todos lá em casa tinha que ajudar. A gente tinha que socar café à noite. O momento de ensinar era sempre à noite que a gente ficava lá na mesa aprendendo, mas tinha dia que a minha mãe falava ‘hoje não vai ter estudo não, vamos ter que socar café (ou arroz)...’
 O dia da minha mãe era muito agitado, tinha coisas da casa, tinha criação para cuidar e ela costurava também... era muita coisa, então não dava para ensinar todos os dias. E quando ela ensinava que não eram todos os dias, ela ficava umas duas horas fazendo isso, ensinando, e lembro muito dela falando que agora a gente ia parar para não cansar muito. Ela falava que criança cansava rápido e não podia demorar muito, pois, senão, ao invés de aprender ia dar tudo errado.

Em relação à materialidade, semelhante à de Vera, Ventura destaca a presença do caderno e de um livro do qual não recorda o nome. No entanto, seu depoimento nos dá pistas sobre o conteúdo das lições que esse livro apresentava. O trecho a seguir demonstra essa materialidade:

Ventura: Eu lembro que eu tinha um caderno, um pequeno brochurão e a minha mãe tinha um também, só que o dela era grande. Lembro também de um livro, eu não sei o nome, mas sei que tinha um livro, e minha mãe falava que era cartilha, pois como te falei, ela dava aula nas fazendas quando era solteira e as fazendeiras arrumavam alguns livros que tinha na escola da cidade... Não sei o nome. Só sei que minha mãe levava para me ensinar.

Lembro que esse livro falava de uva... Tinha a uva, lembro direitinho do cacho de uva bem roxinho... tinha alguma coisa sobre uva, ovo, Ivo, Eva, vovô... Lembro que eu escrevia muito a palavra uva e depois tinha fazer frases com a palavra uva... isso eu lembro, mas não lembro do nome do livro.

Cabe destacar aqui, que os personagens lembrados pela entrevista estão presentes em mais de uma cartilha ou outro material e que estas são palavras canônicas utilizadas em vários métodos. Embora não tenhamos localizado a ilustração de que fala Ventura, pesquisamos a presença desses personagens e da fruta (uva) em duas cartilhas distintas, *Cartilha das Mães*, de Arnaldo Barreto (FIG. 9) e *Cartilha da Infância*, de Thomaz Galhardo (FIG. 10).



- a) Capa
- b) Contracapa
- c) p. 5

Fonte: Centro de Referência do Professor/SEE/MG



FIGURA 12 – Cartilha das Mães, 1950. Arnaldo Barreto – Thomaz Galhardo. Livraria Francisco Alves.

a) Capa

b) p. 10-11

Fonte: Centro de Referência do Professor/SEE/MG.

Ventura ressalta, também, que sua mãe utilizava esse livro para passar algumas atividades. Segundo ela, a mãe utilizava esse material, que ela chamava de cartilha, para mostrar as palavras e, posteriormente, ela deveria copiá-las no caderno várias vezes, além disso, a mãe mostrava alguns desenhos e pedia a ela para escrever o que ela estava vendo. Cabe destacar aqui, que isso só acontecia depois que a filha aprendeu todos os nomes das letras do alfabeto, além disso, Ventura reforça o quanto o aprendizado em casa com sua mãe favoreceu-a no momento da sua entrada na escola e demonstrou que, de alguma maneira, o que se ensinava em casa equivalia com o que se ensinava na escola. O trecho a seguir nos faz compreender melhor o modo de fazer da mediadora e as relações com o modo escolar:

Ventura: A minha mãe, com esse livro que ela falava que era cartilha, ela ficava mostrando a palavra no livro, e mostrava também o desenho, aí depois, eu tinha que copiar essa palavra. Lembro da palavra: UVA. No caderno eu lembro que eu copiava um tanto de vez, eram muitas vezes mesmos e só parava quando já sabia escrever a palavra sem olhar do livro.

...E depois ela falava assim, agora pega o V de uva e vamos escrever vovô... E aí fazia tudo de novo... Primeiro pegava na minha mão e eu ia passando o lápis na palavra que ela escreveu e depois escrevia sozinha, olhando dessa cartilha a palavra e depois era escrever sem olhar, aí já sabia... Aí já estava pronto.

Isso só acontecia depois que eu já tinha decorado todas as letras, o a, b, c...

...primeiro minha mãe inventava as palavras e a gente tinha que ler primeiro e depois escrever um tanto de vez, só depois que ela pegava as palavras dessa cartilha...

Eu só sei de uma coisa... a minha mãe me ensinou muito bem. Pois, quando entrei na escola eu já sabia ler e escrever, até a professora falou com minha mãe, aí fui direto para o segundo ano.

Segundo a memória da entrevistada, a mãe operava com um modo conjugado: o da escola e o da sua invenção, uma vez que introduz palavras de fora do livro, mas permanece a cópia como mecanismo de memorização.

Tendo em vista os dados apresentados, constata-se que os materiais e estratégias utilizadas pelas famílias dialogam com experiências familiares com a escrita, seja na escola ou fora dela, mas o espaço e rotina da casa reconfiguram as relações de ensino-aprendizado.

3.3. OS MATERIAIS ESCRITOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO PRESENTES NO AMBIENTE FAMILIAR

Neste tópico, embora não sejam abordados apenas aspectos específicos do modo de ensinar e aprender em casa, optou-se por apresentar alguns materiais escritos presentes nas casas dos sujeitos da pesquisa e as práticas de letramento que são desenvolvidas nesse contexto familiar. Isso porque as estratégias de ensino aprendizagem são mescladas a outros materiais e, às vezes, ocorrem de forma mais esporádica ou espontânea, extrapolando o momento dedicado, na rotina, para a transmissão da tecnologia da escrita. Afirmamos que as estratégias são complexas e que o sentido dado às práticas de leitura e escrita não pode ser apartado do ensino específico das práticas mais rudimentares ou básicas de escrita, abordado com maior detalhamento no tópico anterior. As práticas familiares em torno da escrita também permitem compreender mobilizações.

Ao cruzar o uso com aprendizados da tecnologia da escrita, constatamos a multiplicidade de práticas e apropriações dos sujeitos em relação aos usos e significados “próprios” da leitura e da escrita. Além disso, a interpretação do que se lê e do que se escreve se relaciona de forma significativa com as experiências da vida, ou seja, as práticas de leitura e de escrita estão relacionadas a determinados sujeitos em determinados contextos sociais, culturais e históricos (DARNTON, 1996). Nas palavras de Chartier:

Cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria [...] (CHARTIER, 2001a, p. 20).

Nesse sentido, mas abordando o uso da escrita em espaço mais recente e fora da escola, Marinho (1991) reconhece que há uma presença significativa de material escrito em espaços sociais mais dominantes, como por exemplo, o escolar. Todavia, destaca que ao observar os usos da leitura e da escrita em espaços extraescolares percebeu variadas situações de circulação de material escrito e compreendeu que “esses usos apresentavam concepções e características diferentes das grandes representações e perspectivas produzidas nos espaços socialmente privilegiados” (MARINHO, 1991, p. 8). Nas palavras da autora:

[...] pude observar variadas situações de circulação de material escrito junto a usos populares, seja para registrar uma prece, para anúncios comerciais, para acompanhar os resultados dos jogos... ou até mesmo para pedir esmolas. Observei situações de leitura as mais diversas, tanto do ponto de vista de material, quanto das formas de ler e das funções atribuídas a essa atividade (MARINHO, 1991, p. 8).

Nesse sentido, dialogando com o contexto da presente pesquisa, ao analisarmos os depoimentos dos sujeitos, reconhecemos a presença de materiais escritos e os diversos usos e apropriações que os sujeitos desenvolvem em torno da escrita e da leitura. A partir de alguns depoimentos, reconhecemos que as práticas de ensino e as práticas de uso desenvolvidas nas décadas de 50, 60 e 70 do século XX, mesclavam-se, em um tipo de letramento local (STREET, 2010), situado em atividades comerciais e religiosas, como observou Souza (2009) em estudo em meio rural.

No caso de Mundica, percebemos práticas que envolvem o escrito que se misturam com atividades religiosas e comerciais. Supomos que no momento em que o pai pede para a filha realizar a leitura do que está na notinha, talvez estivesse utilizando-se de artifícios para aferir como andavam os aprendizados da escrita. Nas palavras dela, ao falar do pai e da presença de materiais escritos na casa:

Mundica: Ah! Lembro também que quando meu pai ia fazer algum pedido para a cooperativa, ele pedia a gente para escrever nas notinhas. E também quando vinha alguma notinha de lá, meu pai sempre colocava a gente para ler e falar para ele o que estava escrito. A gente ficava curiosa para saber o preço das coisas, então eu sempre lia e falava o preço de tudo que ali estava escrito. E também havia notinhas da venda que meu pai comprava e as notinhas dele quando vendia o leite. Havia também, lá em casa, a *Folhinha Mariana* que a gente ficava lendo alguma coisa sobre o santo do dia.
... A folha Mariana é do tamanho de um jornal. Tinha lá. São duas folhas, com o calendário, com os nomes dos santos de cada dia e falava um pouco de cada um, algumas receitas. Você sabe, né, que cada dia é dedicado a um Santo... Eu fiquei na primeira vez super curiosa para saber o santo do meu dia.

Prática semelhante à desenvolvida na casa de Mundica é o caso de Ventura, que ressalta a presença da *Folhinha Mariana* e a curiosidade em saber sobre os santos e as fases da lua, além disso, destacamos que a mãe de Ventura também utilizava um material que circulava, uma revista, para ensinar – não de modo sistematizado – algumas palavras, ou simplesmente, mostrar à filha palavras já conhecidas, o que permite compreender os usos diversos que se faz de um material escrito, além disso, sua mãe contava histórias da bíblia e pedia à filha para registrá-las no caderno de estudos. O trecho a seguir exemplifica essas relações com o material escrito no lar de Ventura:

Ventura: Eu lembro que tinha a *Folhinha Mariana*, era da igreja. Lá em casa sempre tinha essa folhinha. E os nomes das minhas irmãs, tinha o nome do santo do dia que elas nasceram, a minha irmã chama Avair Jorge, pois nasceu no dia de São Jorge... Eu ficava olhando as datas da lua, os dias dos Santos...

...A minha mãe mostrava as coisas na folhinha. Ela ficava pedindo a gente para olhar as coisas, por exemplo, fases da Lua e lembro que quando não conseguia ler o nome do Santo a minha mãe ia lá e ajudava, ou senão pedia uma irmã que já sabia ler bem para me ajudar. Isso eu lembro bem.

...E quando alguém trazia revista, uma tia uma vez trouxe uma revista de Belo Horizonte e quando ela deixou lá em casa, a minha mãe ficava mostrando algumas palavras e falando para a gente falar com ela o que estava escrito. É verdade, lembrei-me disso. E a gente também ficava tentando sozinha e às vezes ficava perguntando à minha mãe. Eu lembro que quando não conseguia ler, ficava falando todas as letras que tinha na palavra para minha mãe ela falava a palavra e aí, eu lia. Era sempre assim.

Ah! Lembrei-me de uma coisa! A minha mãe, às vezes, contava histórias da bíblia e pedia a gente para copiar no nosso caderno o que ela estava lendo... a gente errava muito, mas tinha vez que acertava. E tinha vez que ela escrevia a história no caderno e a gente tinha que copiar mais de uma vez. E quando ela falava pra gente copiar, ela falava que queria ver o que a gente já sabia escrever sem errar.

Nesse mesmo plano, destaca-se o depoimento de Nemir, de onde se apreende a circulação de materiais escritos. O que nos chama a atenção é a estratégia pedagógica utilizada pela professora contratada pelos pais, pois ela utilizava os materiais escritos que circulavam em casa como, por exemplo, a *Revista Itambé* que era distribuída pela cooperativa da cidade para desenvolver alguma atividade de ensino. O trecho a seguir exemplifica melhor esses usos da leitura e da escrita em casa:

Nemir: Ah! Lá em casa sempre teve muitas notinhas de compras que meu pai fazia na cooperativa da cidade, sempre tinha as rações para o gado. Eu lembro que essas notinhas a gente não podia mexer, meu pai sempre deixava em uma gaveta e avisava que lá criança não podia mexer, mas você conhece criança, vira e mexe estava lá querendo saber o que de tão importante tinha naquelas notinhas, aí descobria que era esses alimentos que meu pai comprava para o gado... ou notinhas de compradores de leite.

...Lembro muito de uma revista da Itambé, meu pai sempre recebeu revista da Itambé, pois ele vendia leite e a cooperativa da cidade distribuía, né?... E sabe o que acontecia?... Eu lembro muito que a Maria do Carmo (referindo-se à professora contratada) mandava a gente recortar as vacas e outros animais que estavam na revista para escrever o nome deles em uma folha do caderno e depois montar uma

frase... Quando a revista chegava era bom, pois tinha muita ilustração e aí eu ficava vendo as imagens e lendo os nomes dos animais, pois eu já sabia ler.

Na casa de Nemir, há, também, algumas práticas de letramento relacionadas à contação de histórias. A entrevistada ressalta que era uma prática rotineira que acontecia praticamente todas as noites e que todos ficavam encantados com as histórias.

Nemir: Lembro que tinha um momento de historinha, que não era a dos Três Porquinhos. E quem comprava esses livros era minha mãe, e minha mãe, à noite, quase todas as noites, contava ou lia alguma história para a gente... lembro muito de uma história que fala da Raposa e da Garça. Eu lembro que eles fizeram uma sopa... A Raposa chamou a Garça para ir à sua casa e ela foi e fez uma sopa e serviu no prato só que para a Garça era difícil, não tinha jeito. Aí um dia, a Garça convidou a Raposa para tomar sopa em sua casa e deu o troco, serviu a sopa em uma taça com a boca bem fina... mas não lembro direitinho o final...

Ventura destaca que em sua casa também havia contação de histórias, supostamente baseadas no texto escrito, porém eram somente histórias bíblicas:

Ventura: Sabe o que lembro também? Eu lembro que minha mãe contava muitas histórias da bíblia, não era sempre, mas muitas vezes, ela sentava e contava algumas histórias da bíblia para todo mundo lá de casa. Eu não sei direito qual era, mas sei que ela contava e a bíblia ficava perto dela, mas ela nem olhava, pois já sabia de cor tudo.

Ao perguntarmos sobre a presença de materiais escritos que circulavam em sua casa, Antônio destaca alguns e recorda, com clareza, das notas/caderno de controle que o pai tinha sobre o trabalho na roça e, além disso, como desde muito pequeno já assumia praticamente todos os afazeres na roça, tirando leite, cuidando do gado, arando o pasto, dentre outras atividades.

Antônio: Eu lembro muito pouco de materiais, eu lembro que costumavam ter folhinha de cooperativa mesmo, algumas revistas da Itambé. Ah! Tinha a *Folhinha Mariana* também. Mas no mais, nossos materiais eram poucos... a folhinha da cooperativa era como se fosse um calendário e, as vezes, falava algumas coisas sobre os cuidados com o gado, alguma coisa sobre colheita...

O que mais lembro, é do pai anotando tudo sobre as coisas da roça. Meu pai tinha um caderno, tipo de um bloco com um tanto de folha e lá estava o controle de tudo sobre as vacas, época de desmamar, época de tirar o leite... Ele tinha tudo anotado, as datas direitinho de cada coisa que tinha que fazer com as vacas. Ele anotava tipo em caderninho, na verdade, era caderneta com tudo anotadinho, era tudo certinho... E eu ficava acompanhando tudo porque, desde cedo, eu trabalhei com meu pai, então eu que ajudava a controlar a época de desmamar as vacas... Eu era menino pequeno e já sabia olhar isso, meu pai que me ensinou, me mostrava no caderno as datas e as vacas que tinham que desmamar... Eu nem sabia ler direito, eu estava começando a aprender as letras, tinha uns sete anos, mas já sabia ajudar meu pai com as vacas e sem errar nada...

E eu fazia as contas direitinho de quantos dias, ou semanas, faltava para cada vaca... por isso que eu te falei que sou bom mesmo nas contas, mas na leitura e na escrita... não muito.

Reconhecendo estudos de Souza (2009), ressaltamos que no meio rural o trabalho é algo central na vida da família, e as atividades desenvolvidas na roça contam com a participação de todos, mesmo as crianças bem pequenas já aprendem os afazeres cotidianos e quando já conseguem realizar algumas tarefas sozinhos, “passam de aprendizes a ajudantes e de ajudantes a companheiros de trabalho e, às vezes, superam a destreza dos mais velhos” (SOUZA, 2009, p. 65). Nas palavras de Souza,

Esses espaços de socialização são muito comuns em sociedades rurais. Os filhos crescem aprendendo como ajudar a fazer, à medida que vão fazendo, e ganhando a confiança dos pais, crianças e adolescentes passam a assumir ou a compartilhar determinados afazeres (SOUZA, 2009, p. 65).

Reforçamos esse diálogo com Souza (2009), com o depoimento de Antônio e Ventura, que enfatizam a necessidade de trabalhar desde muito cedo e que essa prática era comum no interior:

Antônio: Meu pai sempre foi muito severo com a gente, dava tanto serviço e minha mãe sempre foi mais de conversar, explicava tudo direitinho... Meu pai não dava oportunidade... Na hora que não estava estudando, estava trabalhando e o serviço tinha que sair... Eu, desde pequeno, sempre acompanhei meu pai, com cinco anos, eu já comecei com meu pai... Com sete anos, já sabia tudo praticamente sozinho. Eu era o mais velho, eu tinha que me virar, pois meu pai estava na cidade e eu que ficava indo e voltando. Eu tinha que dar conta de tudo... Ou estava estudando ou trabalhando... Lá na roça era assim, esse era o trabalho e o nosso ganha pão... Você sabe, né!?

Ventura: Lá na roça era assim, desde nova já trabalhava, com nove anos já trabalhava na roça. No início, eu só ajudava e com o tempo já fazia um tanto de coisa sozinha... Eu capinava, cortava cana, tudo sozinha, às vezes, até machucava...mas rapidinho voltava para o trabalho.

Nesse sentido, cabe atenção à prática de registro do pai sobre o trabalho na roça, ou seja, “práticas de escritas ordinárias” referentes ao registro do cotidiano do trabalho, registros esses “que servem para contar o dia de um modo muito particular, resultando em uma apropriação específica da escrita”. Além disso, reconhecemos, assim como as autoras, que tais práticas não são legitimadas socialmente, uma vez que apresentam um modo peculiar e próprio de uso e objetivo da escrita. No caso do pai de Antônio, seu objetivo era registrar o dia-a-dia do trabalho na propriedade da família, por uma necessidade de não errar nenhuma data em relação ao desmame das vacas. Acrescenta-se, ainda que essas escritas sejam pouco reconhecidas, pois não estão diretamente relacionadas às práticas escolares e/ou práticas mais sistemáticas e profissionais dos usos da leitura e da escrita, pelo contrário, elas, na maioria das vezes, não estiveram sob uma rígida organização (HÉBRARD, 2000).

Nessa mesma perspectiva, Souza (2009) ressalta os usos cotidianos da escrita para determinadas finalidades como, por exemplo, as anotações de produtos comprados para acerto

posterior e o uso da escrita na organização do trabalho com lavouras de algodão (p.71). A autora destaca que, no primeiro uso, as pessoas transitavam em outras cidades e realizavam compras que poderiam ser acertadas posteriormente e, assim, o escrito tanto do comprador quanto do vendedor tornava-se um documento que firmava essa relação de débito e de confiança do comprador-vendedor. E no segundo uso, a escrita servia como controle e organização da colheita e também dos créditos e débitos dos trabalhadores.

Nesse sentido, destacamos o depoimento de Ventura, que descreve algumas práticas do pai, relacionadas ao registro de mercadorias, pois ele viajava para Belo Horizonte e trazia na mala várias mercadorias para vender em Barra Longa, além disso, era seu pai que “trazia notícias à cidade”. O trecho a seguir nos faz compreender melhor essa relação com o material escrito e com os usos que se faz da escrita no cotidiano:

Ventura: Meu pai sempre trazia jornal. Meu pai pegava esse jornal quando viajava e era ele que levava a notícia para todo mundo... Meu pai viajava muito, vinha muito para Belo Horizonte, e comprava jornal e vendia para todo mundo lá da cidade.

Ah! Meu pai também comprava sapatos em Belo Horizonte para vender lá na nossa cidade. Eu lembro que ele anotava em um caderno, isso eu já vi... Ele anotava quem ia pagar no outro mês, falava que ali estava o controle de tudo... Lembro direitinho disso. Ele colocava o nome da pessoa e na frente: pagar no próximo mês. Ele vendia pano também.

...Meu pai vendia muita coisa, até abriu uma portinha ao lado da minha casa, era uma vendinha que meu pai vendia as coisas que ele trazia de Belo Horizonte e era lá que tinha esse caderno que te falei, com as pessoas que ainda não tinham pagado. Ele vendia porco também. E depois meu pai juntava tudo, todo esse dinheiro, e depois emprestava dinheiro para todo mundo a juros.

Em relação à circulação da *Folhinha Mariana*, Antônio enfatiza que também havia a circulação desse impresso em sua casa:

Antônio: Ah! Sabe a *Folhinha Mariana*?...Era uma coisa da Igreja, mas a gente ficava doido para ver as coisas. A Igreja que dava e ela vem muita coisa, muito escrito. Vem previsão do tempo, calendários, o dia dos santos, todos os dias comemora-se o dia de um santo. A folhinha Mariana é grande e vem dobrada tipo um jornal, e vem tudo do ano todo, os dias dos santos, as festividades... Tudo ligado à igreja, e também informações sobre o tempo, se queria saber se vai chover, era só olhar na folhinha Mariana. E até hoje existe... Eu não sei como que consegue, mas ainda existe.

Semelhante ao depoimento de Mundica e de Antônio, Fátima descreve os usos que se fazia da *Folhinha Mariana* e não recorda de nenhum outro material escrito em seu lar

Fátima: A *Folhinha Mariana* é muito antiga, nem sei se existe mais. Ela é um calendário, que tem os nomes dos santos, cada dia do ano é dia de um santo. Cada dia tinha alguma coisa, tinha as fases da lua, tinha algumas curiosidades...

...É parecida com a *Folhinha do Sagrado Coração de Jesus*. É o mesmo sistema, só que a Mariana é de Nossa Senhora Aparecida. E o nome Mariana é por causa da Nossa Senhora, a mãe Maria.

Era bacana ler. A gente tinha a curiosidade de saber o que estava escrito na folhinha de cada dia. Tem gente que escolhe o nome dos filhos conforme o santo do dia, por exemplo, muitas pessoas que nasceram no dia 19 de marco, chamam José, por causa de São José. Isso é uma tradição católica.

... Na minha casa não me lembro de nada, além disso, não tinha jornal, nem revista... a gente não tinha dinheiro para nada.

Nesses mesmos planos, Vera destaca a presença da *Folhinha Mariana* em sua casa, e acrescenta lembrando uma prática muito interessante em seu espaço doméstico, a escrita de cartas. Uma vez que sua mãe não sabia ler nem escrever, Vera se tornou sua escriba. Além disso, a sua irmã também escrevia cartas ao farmacêutico em nome de vários moradores que não sabiam escrever.

Vera: Lembro muito da *Folhinha Mariana*... Todo mundo tinha essa folhinha... Era distribuída pela Igreja... A gente olhava as fases da lua... A minha mãe sempre pedia a gente, pois ela era analfabeta, não lia nada, nada mesmo. Então lembro muito dela me pedindo para olhar as fases.

Ah! Ana Paula, lá em casa tinha uma coisa muito interessante. A minha mãe sempre pedia a gente para escrever cartas para ela enviar aos irmãos e aos meus irmãos que moravam fora... E ela ficava pedindo a gente para parar e ler tudo desde o início e aí ela falava se estava bom ou não e tinha vez que eu tinha que apagar tudo e começar de novo, pois minha mãe resolvia mudar tudo... Antes, ela pedia só a minha irmã e depois que eu aprendi a ler e escrever eu que sempre escrevia para ela...

Lembrei de uma outra coisa aqui. No interior tinha muito disso... não levava no médico, fazia tipo uma carta de informação ao farmacêutico sobre o que a pessoa estava sentindo para ele escolher o remédio certo e era a minha irmã que fazia para quase todo mundo lá da redondeza.

Uma prática similar à de Vera é a de Ventura, que também se tornou escriba da mãe, o que difere é que a mãe de Ventura sabia ler e escrever, porém pedia a filha para escrever como forma de treinamento e/ou por estar atarefada e não poder parar para escrever. O trecho a seguir demonstra essa prática:

Ventura: Ah! Lembrei-me de mais uma coisa que eu fazia lá em casa. Era escrever carta, a minha mãe sempre pedia a gente para escrever para os irmãos que moravam em São Paulo. A minha mãe que ensinava a gente a escrever, falava para gente colocar a data, tudo direitinho e tinha vez que ela até ia ditando para gente escrever o que ela queria e às vezes a gente escrevia o que quisesse mesmo. Ah! A gente escrevia também para nossa tia que era freira, com a qual eu fui morar depois.

...Lembro-me da minha mãe falando que isso era bom para a gente treinar a escrita, mas tinha vez também que ela falava que estava com muita coisa da casa para fazer e falava para a gente escrever o que quisesse aos nossos irmãos, mas não poderia esquecer de perguntar como as coisas estavam por lá...

Ao analisar esses depoimentos, tanto o de Vera quanto o de Ventura, cabe lembrar os estudos de Kalman (2003), que descreve a prática de escribas em uma praça do México. A autora ressalta que na praça ficavam os escribas, que tinham a função de escrever documentos, cartas, ofícios aos sujeitos que não dominassem a prática da escrita ou, simplesmente, não dominassem a escrita de determinados documentos mais burocráticos.

Em relação à circulação da *Folhinha Mariana*, é relevante destacar que, dos seis sujeitos entrevistados, cinco ressaltaram em seus depoimentos a presença e o uso desse material impresso em seus lares.

A *Folhinha Mariana*¹², a tradicional “Folhinha Eclesiástica de Mariana” foi publicada em Mariana, em 1870. Criada por D. Silvério, essa folhinha foi precedida em 1830 pela “Folhinha de Rezas do Bispado de Mariana” que apresentava preces e informações de utilidade pública. A *Folhinha Mariana* é conhecida em todo o estado de Minas Gerais e em outras regiões do País. Com o passar do tempo, em 1956, a Folhinha passou a possuir lunário perpétuo para os cálculos anuais.

Esse lunário oferece as regras para calcular as variações do tempo, conforme registra o referido regulamento estampado na folhinha. É claro que tais previsões valem para o contexto geográfico assinalado no referido lunário perpétuo. Além disso, a folhinha ficou conhecida pela sua fidelidade em acertar a previsão do tempo e, com isso, a população criou algumas lendas e, assim, esse calendário tornou-se um impresso de grande valor popular. Nas palavras de Côn. José Geraldo Vidigal de Carvalho, ex-Diretor da Folhinha de Mariana (1960-1994):

Assim que junto do povo por vezes se diz que “é mais fácil em galinha nascer dente do que a folhinha de Mariana falhar!” Conta-se também que alguém telefonou para um amigo de uma cidade vizinha, dizendo-se decepcionado porque a *Folhinha de Mariana* marcava chuva e nada de chuva. A resposta foi imediata: “Você não perde por esperar!” Pouco depois, uma tempestade confirmava lá a previsão “tempo revolto”, repreendendo a dúvida daquele Tomé! (Disponível em: <www.arqmariana.com.br>. Acesso em: 20 jan. 2013).

Na *Folhinha Mariana*, consta também, para cada dia do ano, um Santo, além disso, ela apresenta orações, instruções religiosas, tabela do amanhecer e do anoitecer, das festas móveis, dos feriados, época de plantio, resoluções da CNBB, dados biográficos do Papa, além de reservar um espaço de 11×15 para a propaganda das casas comerciais que a distribuem aos fregueses como brinde de fim de ano.

Embora a *Folhinha Mariana*, apresentada a seguir, seja a do ano de 2011, destaca-se a estabilidade de seu formato, conforme se pode verificar na reprodução feita nesse texto.

¹²As informações foram retiradas de <<http://www.arqmariana.com.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

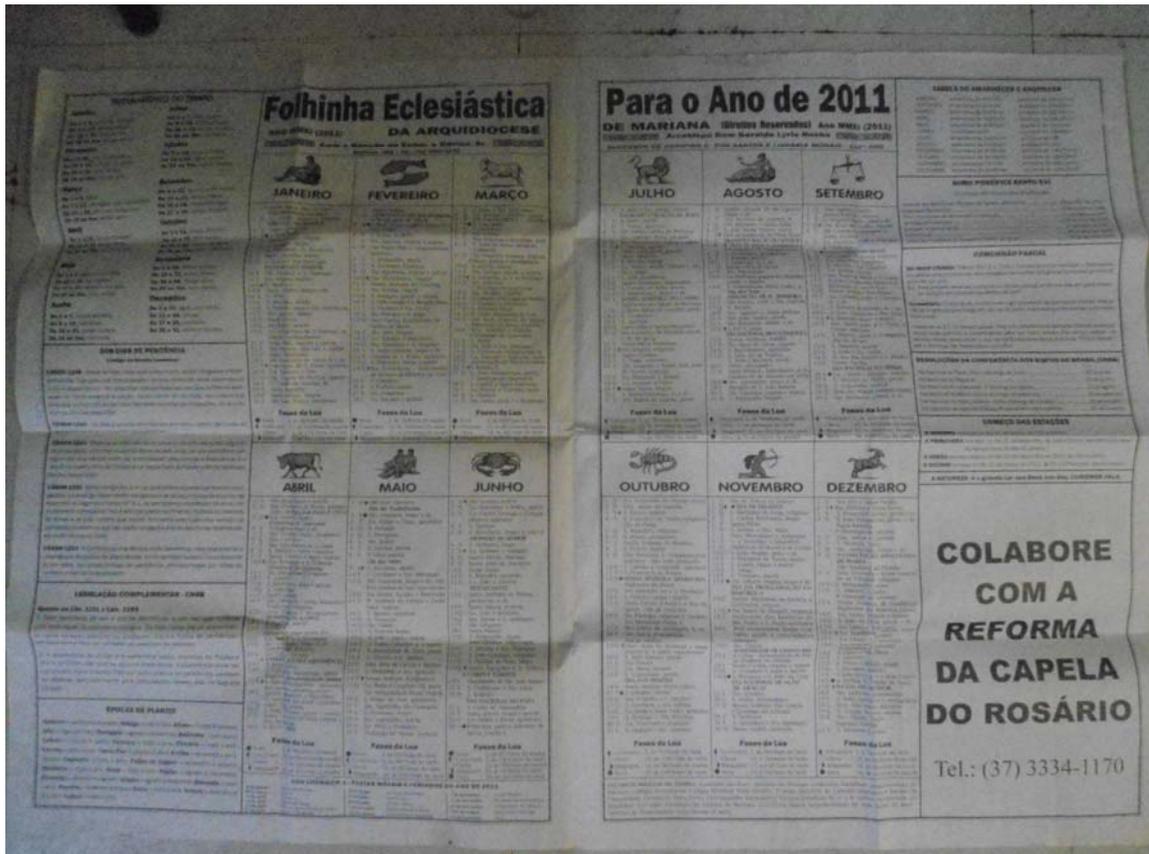


FIGURA 13 – Folhinha Mariana, 2011.
 Fonte: Cedida por Antônio.

Para o Ano de 2011

DE MARIANA (Direitos Reservados) Ano MMXI (2011)

Arcebispo Dom Geraldo Lyrio Rocha **342º ANO**
SUCESSOR DE AGRIPINO C. DOS SANTOS E LIVRARIA MORAIS

JULHO

1 S. João, santo, intera
SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS
2 S. João, santo
3 S. Tomé, apóstolo
4 S. Inês, virgem e mártir
5 S. Inês, virgem e mártir
6 S. Inês, virgem e mártir
7 S. Inês, virgem e mártir
8 S. Inês, virgem e mártir
9 S. Inês, virgem e mártir
10 S. Inês, virgem e mártir
11 S. Inês, virgem e mártir
12 S. Inês, virgem e mártir
13 S. Inês, virgem e mártir
14 S. Inês, virgem e mártir
15 S. Inês, virgem e mártir
16 S. Inês, virgem e mártir
17 S. Inês, virgem e mártir
18 S. Inês, virgem e mártir
19 S. Inês, virgem e mártir
20 S. Inês, virgem e mártir
21 S. Inês, virgem e mártir
22 S. Inês, virgem e mártir
23 S. Inês, virgem e mártir
24 S. Inês, virgem e mártir
25 S. Inês, virgem e mártir
26 S. Inês, virgem e mártir
27 S. Inês, virgem e mártir
28 S. Inês, virgem e mártir
29 S. Inês, virgem e mártir
30 S. Inês, virgem e mártir
31 S. Inês, virgem e mártir

AGOSTO

1 S. Agostinho, bispo e doutor
2 S. Agostinho, bispo e doutor
3 S. Agostinho, bispo e doutor
4 S. Agostinho, bispo e doutor
5 S. Agostinho, bispo e doutor
6 S. Agostinho, bispo e doutor
7 S. Agostinho, bispo e doutor
8 S. Agostinho, bispo e doutor
9 S. Agostinho, bispo e doutor
10 S. Agostinho, bispo e doutor
11 S. Agostinho, bispo e doutor
12 S. Agostinho, bispo e doutor
13 S. Agostinho, bispo e doutor
14 S. Agostinho, bispo e doutor
15 S. Agostinho, bispo e doutor
16 S. Agostinho, bispo e doutor
17 S. Agostinho, bispo e doutor
18 S. Agostinho, bispo e doutor
19 S. Agostinho, bispo e doutor
20 S. Agostinho, bispo e doutor
21 S. Agostinho, bispo e doutor
22 S. Agostinho, bispo e doutor
23 S. Agostinho, bispo e doutor
24 S. Agostinho, bispo e doutor
25 S. Agostinho, bispo e doutor
26 S. Agostinho, bispo e doutor
27 S. Agostinho, bispo e doutor
28 S. Agostinho, bispo e doutor
29 S. Agostinho, bispo e doutor
30 S. Agostinho, bispo e doutor
31 S. Agostinho, bispo e doutor

SETEMBRO

1 S. Maria, mãe de Jesus
2 S. Maria, mãe de Jesus
3 S. Maria, mãe de Jesus
4 S. Maria, mãe de Jesus
5 S. Maria, mãe de Jesus
6 S. Maria, mãe de Jesus
7 S. Maria, mãe de Jesus
8 S. Maria, mãe de Jesus
9 S. Maria, mãe de Jesus
10 S. Maria, mãe de Jesus
11 S. Maria, mãe de Jesus
12 S. Maria, mãe de Jesus
13 S. Maria, mãe de Jesus
14 S. Maria, mãe de Jesus
15 S. Maria, mãe de Jesus
16 S. Maria, mãe de Jesus
17 S. Maria, mãe de Jesus
18 S. Maria, mãe de Jesus
19 S. Maria, mãe de Jesus
20 S. Maria, mãe de Jesus
21 S. Maria, mãe de Jesus
22 S. Maria, mãe de Jesus
23 S. Maria, mãe de Jesus
24 S. Maria, mãe de Jesus
25 S. Maria, mãe de Jesus
26 S. Maria, mãe de Jesus
27 S. Maria, mãe de Jesus
28 S. Maria, mãe de Jesus
29 S. Maria, mãe de Jesus
30 S. Maria, mãe de Jesus
31 S. Maria, mãe de Jesus

OUTUBRO

1 S. João Evangelista, apóstolo
2 S. João Evangelista, apóstolo
3 S. João Evangelista, apóstolo
4 S. João Evangelista, apóstolo
5 S. João Evangelista, apóstolo
6 S. João Evangelista, apóstolo
7 S. João Evangelista, apóstolo
8 S. João Evangelista, apóstolo
9 S. João Evangelista, apóstolo
10 S. João Evangelista, apóstolo
11 S. João Evangelista, apóstolo
12 S. João Evangelista, apóstolo
13 S. João Evangelista, apóstolo
14 S. João Evangelista, apóstolo
15 S. João Evangelista, apóstolo
16 S. João Evangelista, apóstolo
17 S. João Evangelista, apóstolo
18 S. João Evangelista, apóstolo
19 S. João Evangelista, apóstolo
20 S. João Evangelista, apóstolo
21 S. João Evangelista, apóstolo
22 S. João Evangelista, apóstolo
23 S. João Evangelista, apóstolo
24 S. João Evangelista, apóstolo
25 S. João Evangelista, apóstolo
26 S. João Evangelista, apóstolo
27 S. João Evangelista, apóstolo
28 S. João Evangelista, apóstolo
29 S. João Evangelista, apóstolo
30 S. João Evangelista, apóstolo
31 S. João Evangelista, apóstolo

NOVEMBRO

1 S. Martinho, bispo e doutor
2 S. Martinho, bispo e doutor
3 S. Martinho, bispo e doutor
4 S. Martinho, bispo e doutor
5 S. Martinho, bispo e doutor
6 S. Martinho, bispo e doutor
7 S. Martinho, bispo e doutor
8 S. Martinho, bispo e doutor
9 S. Martinho, bispo e doutor
10 S. Martinho, bispo e doutor
11 S. Martinho, bispo e doutor
12 S. Martinho, bispo e doutor
13 S. Martinho, bispo e doutor
14 S. Martinho, bispo e doutor
15 S. Martinho, bispo e doutor
16 S. Martinho, bispo e doutor
17 S. Martinho, bispo e doutor
18 S. Martinho, bispo e doutor
19 S. Martinho, bispo e doutor
20 S. Martinho, bispo e doutor
21 S. Martinho, bispo e doutor
22 S. Martinho, bispo e doutor
23 S. Martinho, bispo e doutor
24 S. Martinho, bispo e doutor
25 S. Martinho, bispo e doutor
26 S. Martinho, bispo e doutor
27 S. Martinho, bispo e doutor
28 S. Martinho, bispo e doutor
29 S. Martinho, bispo e doutor
30 S. Martinho, bispo e doutor
31 S. Martinho, bispo e doutor

DEZEMBRO

1 S. Maria, mãe de Jesus
2 S. Maria, mãe de Jesus
3 S. Maria, mãe de Jesus
4 S. Maria, mãe de Jesus
5 S. Maria, mãe de Jesus
6 S. Maria, mãe de Jesus
7 S. Maria, mãe de Jesus
8 S. Maria, mãe de Jesus
9 S. Maria, mãe de Jesus
10 S. Maria, mãe de Jesus
11 S. Maria, mãe de Jesus
12 S. Maria, mãe de Jesus
13 S. Maria, mãe de Jesus
14 S. Maria, mãe de Jesus
15 S. Maria, mãe de Jesus
16 S. Maria, mãe de Jesus
17 S. Maria, mãe de Jesus
18 S. Maria, mãe de Jesus
19 S. Maria, mãe de Jesus
20 S. Maria, mãe de Jesus
21 S. Maria, mãe de Jesus
22 S. Maria, mãe de Jesus
23 S. Maria, mãe de Jesus
24 S. Maria, mãe de Jesus
25 S. Maria, mãe de Jesus
26 S. Maria, mãe de Jesus
27 S. Maria, mãe de Jesus
28 S. Maria, mãe de Jesus
29 S. Maria, mãe de Jesus
30 S. Maria, mãe de Jesus
31 S. Maria, mãe de Jesus

TABELA DO AMANHECER E ANOITECER

Mês	Amplitude	Amplitude
JANUÁRIO	5h 15min	17h 15min
FEBREIRO	5h 20min	17h 10min
MARÇO	5h 25min	17h 05min
ABRIL	5h 30min	17h 00min
MAIO	5h 35min	16h 55min
JUNHO	5h 40min	16h 50min
JULHO	5h 45min	16h 45min
AGOSTO	5h 50min	16h 40min
SETEMBRO	5h 55min	16h 35min
OCTUBRO	6h 00min	16h 30min
NOVEMBRO	6h 05min	16h 25min
DEZEMBRO	6h 10min	16h 20min

SUMO PONTIFICE BENTO XVI

Conferência de São Paulo e Curitiba

10 de maio de 2011
11 de maio de 2011
12 de maio de 2011
13 de maio de 2011
14 de maio de 2011
15 de maio de 2011
16 de maio de 2011
17 de maio de 2011
18 de maio de 2011
19 de maio de 2011
20 de maio de 2011
21 de maio de 2011
22 de maio de 2011
23 de maio de 2011
24 de maio de 2011
25 de maio de 2011
26 de maio de 2011
27 de maio de 2011
28 de maio de 2011
29 de maio de 2011
30 de maio de 2011
31 de maio de 2011

COMUNHÃO PASCAL

NO NOVO CÓDIGO: Cântico 100 e 1. 1.ª leitura: Salmo de Davi. 2.ª leitura: Evangelho de João. 3.ª leitura: Evangelho de João.

2. Este preceito deve ser cumprido no tempo pascal, e não no tempo do jejum, pois a comunhão pascal é um sacramento que se realiza no tempo pascal.

Comentário: Com a reforma do novo código de direito canônico, o preceito da comunhão pascal foi mantido, mas com algumas alterações. O novo código estabelece que a comunhão pascal deve ser realizada no tempo pascal, e não no tempo do jejum, pois a comunhão pascal é um sacramento que se realiza no tempo pascal.

RESOLUÇÕES DA CONFERÊNCIA DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB)

1. Resolução sobre o tempo pascal. 2. Resolução sobre o tempo pascal. 3. Resolução sobre o tempo pascal. 4. Resolução sobre o tempo pascal. 5. Resolução sobre o tempo pascal. 6. Resolução sobre o tempo pascal. 7. Resolução sobre o tempo pascal. 8. Resolução sobre o tempo pascal. 9. Resolução sobre o tempo pascal. 10. Resolução sobre o tempo pascal. 11. Resolução sobre o tempo pascal. 12. Resolução sobre o tempo pascal. 13. Resolução sobre o tempo pascal. 14. Resolução sobre o tempo pascal. 15. Resolução sobre o tempo pascal. 16. Resolução sobre o tempo pascal. 17. Resolução sobre o tempo pascal. 18. Resolução sobre o tempo pascal. 19. Resolução sobre o tempo pascal. 20. Resolução sobre o tempo pascal. 21. Resolução sobre o tempo pascal. 22. Resolução sobre o tempo pascal. 23. Resolução sobre o tempo pascal. 24. Resolução sobre o tempo pascal. 25. Resolução sobre o tempo pascal. 26. Resolução sobre o tempo pascal. 27. Resolução sobre o tempo pascal. 28. Resolução sobre o tempo pascal. 29. Resolução sobre o tempo pascal. 30. Resolução sobre o tempo pascal. 31. Resolução sobre o tempo pascal.

COMEÇO DAS ESTAÇÕES

O INVERNO começa no dia 21 de junho, às 11h e 55min.
A PRIMAVERA começa no dia 21 de setembro, às 19h e 25min, também após mais um tempo local do Rio de Janeiro.
O VERÃO começa depois do dia 23 de dezembro de 2011, às 20h e 22min.
O OUTONO começa no dia 23 de março de 2012, às 6h e 20min pelo mesmo tempo.

A NATUREZA é o grande Lar que Deus nos deu. CUIDEMOS DELA.

COLABORE COM A REFORMA DA CAPELA DO ROSÁRIO

Tel.: (37) 3334-1170

FIGURA 14 – Detalhe da Folhinha Mariana, 2011. Fonte: Cedida por Antônio.

Com esses dados, destaca-se que os materiais reforçam aprendizados da tecnologia da escrita e dão o verdadeiro sentido do aprender a ler e escrever, pois são realmente praticados. Eles extrapolam os do ambiente escolar, revelando usos específicos do espaço doméstico e rural, notadamente os religiosos e comerciais, tão presentes na cultura escrita, como já foi

destacado por Harvey Graff (1990) e vários outros autores, quando mencionam os pilares de sustentação dos usos da escrita no ocidente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que deu origem a esta dissertação de mestrado procurou compreender práticas de transmissão e aprendizagem da leitura e escrita que circularam na socialização familiar vivenciadas por crianças na zona rural, no período de 1950 a 1970. Buscou-se relacionar os aprendizados da cultura escrita com a influência ou não da/na escolarização nas práticas familiares, buscando compreender modos de penetração da escola no ambiente doméstico, assim como a influência de outras instâncias sociais.

Nas considerações finais deste estudo, pretendemos descrever de maneira sucinta as análises das práticas familiares de transmissão da escrita e de seu uso, e, a partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, buscamos recuperar o contexto de letramento na casa, as materialidades utilizadas, o capital adquirido e/ou herdado, as estratégias de ensino-aprendizagem, as relações socioculturais e interpessoais envolvidas nesse processo. Também é objetivo deste tópico apontar limites da pesquisa e possíveis continuidades.

Cabe retomar aqui o breve perfil dos sujeitos investigados nesta pesquisa. Foram estudados seis casos de indivíduos provenientes da zona rural de Minas Gerais, que declararam terem sido alfabetizados em casa, quando crianças, entre os períodos de 1950 a 1970. Desses seis sujeitos, cinco são mulheres, dessas, atualmente, três são professoras de diferentes níveis de ensino, uma é faxineira e a outra costureira, além disso, faz parte dos sujeitos selecionados, um homem agricultor. Todos iniciaram seu processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no seio familiar em diferentes cidades mineiras, sendo: Piracema, Barra Longa, Gonçalves e Guanhães, contando, para isso, com diferentes mediadores, mães, irmãos mais velhos, professores contratados ou, simplesmente, com o interesse pessoal de aprender.

Analisando o conjunto de práticas de todos os sujeitos dessa pesquisa, reconhecemos que apareceram modos de condução do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em casa que explicam algumas mobilizações das famílias em torno dessa transmissão: aprender a ler e escrever em casa por proteção, uma vez que, os pais acreditavam ser o caminho até a escola algo perigoso para uma menina; aprender a ler e escrever em casa pela distância da escola e, pela falta de meios de transportar os filhos; aprender a ler e escrever em casa por ser mulher; além de aprender a ler e escrever em casa por interesse pessoal, o que remeteu a um aprendizado praticamente autodidata.

Nesse sentido, destacamos que os pais investiram no ensino da tecnologia da escrita desde a idade de cinco anos e isso nos permite problematizar sobre a antecipação da idade

obrigatória exigida pela lei para iniciar a escolarização. Assim, reconhecemos que as motivações das famílias em relação à transmissão de saberes aos filhos, vão muito além da distância, da falta de transporte ou da proteção, pois, caso contrário, iniciariam o processo em casa apenas quando os filhos atingissem a idade de sete anos – exigida em lei.

Nesse momento, compreendemos, assim como Lareau (2007), que não conseguimos entender em sua totalidade os diversos mecanismos, estratégias, disposições, mobilizações que são desenvolvidas pelos pais para criarem vantagens/impactos importantes na vida dos filhos, porém, podemos afirmar, com alguma certeza, que independentemente da classe social das famílias, há mobilizações em torno da vida dos filhos. O que cabe destacar aqui é que essas mobilizações serão de diferentes dimensões. Nas palavras da autora: “[...] os pais de diferentes classes se diferem na maneira como veem seus papéis na vida dos filhos, assim como na forma que percebem a infância” (LAUREAU, 2007, p.17).

Segundo Lareau (2007), os pais de classe média, sejam negros ou brancos, tendem a ajustar uma lógica na criação dos filhos, chamado “cultivo orquestrado”, ou seja, matriculam os filhos em diversas atividades extraescolares, cada uma em seu horário, tudo bastante organizado, além disso, enfatizam o uso da linguagem e o diálogo como forma de disciplina. No entanto, dessa forma, cria-se, também, nos sujeitos um ritmo muito acelerado e às vezes cansativo para pais e filhos. Conforme a autora:

Os pais de classe média também enfatizam o uso da linguagem, o desenvolvimento da razão e utilizam o diálogo como forma de disciplina. Essa abordagem de “cultivo” resulta em um alcance mais amplo de experiências para as crianças, mas também cria um ritmo frenético para os pais, um culto ao individualismo dentro da família e uma ênfase no desempenho dos filhos (LAUREAU, 2007, p. 17).

De modo diferente, segundo essa mesma autora, as classes pobres/trabalhadoras sejam negras ou brancas, desenvolvem uma estratégia de criação dos filhos que enfatiza o “crescimento natural”, em que acreditam que oferecendo amor, comida e segurança, os filhos, naturalmente, crescerão bem-sucedidos (LAUREAU, 2007, p.17). Assim, nessas famílias, as crianças realizam menos atividades organizadas e têm mais tempo livre e, por isso, mantêm uma relação mais profunda com os membros da família, além disso, as classes mais pobres, geralmente utilizam uma linguagem mais direta e autoritária aos filhos e prevalece a disciplina física.

No entanto, os dados desta pesquisa mostram que há disciplina na transmissão doméstica e isso vale para outras transmissões, como a religiosa. No entanto, como as motivações são variadas e parece por parte dos pais parece haver uma intenção estratégica no investimento, que talvez os filhos não percebessem.

Nesse sentido, reforçamos, assim como Vieira (2006), que independente da classe social, das disposições desenvolvidas pelas famílias a fim de criar diferentes motivações e do nível de escolarização dos pais, as famílias mobilizam-se de algum modo para criar práticas de transmissão da leitura e escrita no seio familiar antes da escolarização dos filhos, e isso é comprovado pelos dados empíricos desta pesquisa, em que todos os sujeitos iniciam as aprendizagens da leitura e da escrita em casa antes da idade e da iniciação escolar.

As experiências domésticas de transmissão dialogam com materiais e métodos escolares, mas também foram apreendidos aspectos singulares que mostram a invenção de maneiras de transmissão e a relação desse aprendizado com os diversos usos que as famílias fazem da leitura e da escrita, seja com fins de atividade de ensino, de atividades comerciais, religiosas, ou para outros usos específicos. Assim, reconhecemos diferentes usos e apropriações do escrito na casa – usos que se mesclam em práticas de ensino e práticas sociais (profissionais, religiosas, comerciais), além de, em alguns momentos, esse uso estar diretamente relacionado a um uso bem específico, como, por exemplo, a leitura mais ritualizada envolvendo o santo do dia na Folhinha Mariana, que faz parte do uso cotidiano que as famílias têm desse material.

Nesse sentido, é possível dizer que diferentes mobilizações e estratégias familiares foram desenvolvidas no lar e contribuíram para a construção de determinadas práticas de transmissão da leitura e da escrita para fins variados, e desse modo, algumas práticas se destacaram no que diz respeito aos diferentes modos de participação nas culturas do escrito e, mais especificamente, nos usos que se faziam da escrita.

Em relação às atividades de ensino, reconhecemos, conforme já mencionado no capítulo três, que as famílias dos sujeitos da pesquisa apresentam motivações semelhantes e, inicialmente, os mediadores desenvolveram estratégias parecidas, seguiram caminhos/princípios semelhantes, mas não perderam ao longo desse processo os traços de singularidade de suas práticas, esta, porém, é manifestada tanto nos usos com fins religiosos, comerciais como nos modos que são inventados para ensinar, para dar mais sentido ao aprendizado, tais como a dramatização, o uso da cantiga cantada à noite, o contexto de deleite e relaxamento que se transforma em cópia no outro dia, o uso de cartas entre irmãs, assim como no modo como os livros chegam a cada casa e são usados na alfabetização.

Problematizando o modo de ensinar em casa e as possíveis relações com a cultura escolar, ou com outras instâncias sociais, destacamos que o comportamento tipificado da igreja e da escola – as repetições das estratégias de ler, escrever ou dizer os textos, implementadas pela igreja e pela escola apresentam sentido ritualista importante para

desenvolver nos sujeitos o conhecimento e compreensão de modos de transmissão da escrita, o que possibilita que reproduzam (ao mesmo tempo em que também inventam) tanto um modo de funcionamento social, quanto os modos de ensinar e aprender.

Assim, essa tipificação, essa organização, que parece algo repetitivo que a escola faz, auxilia os mediadores a aumentarem suas competências e estratégias para desenvolver em outros espaços, no caso da presente pesquisa, o espaço familiar, a transmissão dos saberes relacionados ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

O modo não convencional de ensinar em casa muito nos ajuda, pois compreendendo as estratégias, podemos desnaturalizar ou desmontar as competências pedagógicas valorizadas pela pedagogia e pela escola. A transmissão da escrita pode ocorrer dentro e fora do saberes científicos legitimados. Todavia, destacamos mais uma vez a partir dos depoimentos dos sujeitos, a presença constante de materiais e modos de fazer da cultura escolar que circulavam no espaço doméstico, em especial, materiais/livros didáticos e a repetição dos modos/métodos de fazer escolar.

Nesse sentido, ao analisar os dados, percebemos que, para transmitir os saberes no espaço doméstico, as famílias dos sujeitos “usam” o que dão conta para conseguir ensinar e que talvez nem haja sistematização, rotina e/ou uma organização mais explícita de ensino. Isso nos permite compreender que, nesse caso, não são os métodos, procedimentos e metodologias utilizadas que possibilitam diretamente o aprendizado, mas o contexto criado no seio familiar que favorece o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto de relevância que foi lembrado por alguns sujeitos é a presença das escritas ordinárias, as escritas do dia a dia na roça, como forma de controle da retirada do leite e as anotações em blocos das vendas realizadas para serem acertadas posteriormente. Isso nos permite dizer como a escrita apresenta diferentes significados em relação às apropriações feitas pelos sujeitos. Nesse sentido, não há como pensar a transmissão de uma tecnologia da escrita fora do contexto do letramento.

Podemos explorar também uma aparente contradição encontrada nas ações/decisões do pai de Mundica, uma vez que, ao mesmo tempo em que cria estratégias ao se mobilizar para contratar uma professora para ensinar a leitura e a escrita para sua filha, não quer a continuidade desse estudo, ressaltando não ser importante. E essa atitude do pai fez com que a filha fizesse até novena para tentar alcançar a graça de conseguir continuar seus estudos. Desse modo, essa atitude nos permite problematizar que mesmo o pai não acreditando na importância da sequência dos estudos, acredita ser essencial o aprendizado inicial da leitura e da escrita. Esse pai, então, separa a escrita do espaço doméstico e da instituição escolar.

Talvez tal decisão seja pela crença mencionada por todos os sujeitos da pesquisa que no interior não é necessário saber muito. Nas palavras de um deles: “Porque no interior é assim, quem já sabe ler e escrever um pouco melhor já está bom para ensinar o outro”. Assim, nossos dados empíricos parecem tanto reforçar como contradizer um estereótipo do espaço rural como um espaço inferior ao urbano. Conforme os depoimentos, também reconhecemos esse espaço como um espaço menos hierarquizado, do ponto de vista de saberes, em que qualquer indivíduo que sabe um pouco mais pode ensinar aos que sabem menos.

Em relação ao meio rural e conforme os dados da pesquisa, percebemos também que as crianças aprendem o trabalho da roça desde muito cedo e, o mais interessante, aprendem fazendo, e reconhecem a necessidade disso para a sobrevivência da família, assim, talvez, possamos fazer algum tipo de relação disso com a não ida para a escola. Apesar de nenhum sujeito ter mencionado claramente, fica uma suspeita de que aprendendo em casa seria mais fácil conciliar os afazeres da roça, da casa, da venda, com as horas de estudo, pois mesmo percebendo uma forte cultura escolar circulando na casa, no que diz respeito a materiais e horários, reconhecemos também certa flexibilidade desse ensino em alguns casos, como por exemplo, no dia que havia café para ser socado, o ensino ficava para depois.

Acrescentamos, ainda, outro aspecto a problematizar que é a questão da lembrança dos nomes das coisas/materiais com os quais se aprendia. Seria algo idealizado ou estariam recordando mesmo? Pois há sujeitos que, em seu depoimento, destacam com muito detalhamento e precisão palavras que se aprendia em casa. Desse modo, como trata-se de uma pesquisa que utiliza a história oral com abordagem metodológica, é importante compreender que as pessoas trazem as experiências e podem misturar, no processo de rememorar, o modo como adquiriram o código com as formas com que desenvolveram suas leituras e escritas em momentos posteriores a essa aquisição. Nesse sentido, podemos afirmar que não há como separar tão detalhadamente as práticas com a cultura escrita do modo de rememorar dos sujeitos da pesquisa e da forma como aplicavam este conhecimento a outras situações.

Reconhecendo as relações de poder entre a família e a escola, esta caracteriza-se socialmente como uma instituição que parece ter se legitimado como a de maior força, no que tange ao ensino-aprendizagem, todavia, as questões precisam ser historicizadas, pois nem sempre a escola dá conta das expectativas das famílias. Um exemplo contemporâneo, que localizamos em uma notícia do Jornal Estado de Minas do dia 12 de dezembro de 2012, é que os pais retiraram os filhos da escola por proteção aos valores morais e éticos e, normalmente, essas famílias pertencem à religião evangélica, em que os valores morais parecem ser mais “cobrados” pela igreja/pastor. Essa escolha de dizer não à escola, segundo dados da pesquisa

apresentada no Jornal, desagrada a muitos especialistas em educação e órgãos como o Ministério da Educação (MEC), que classificam a prática como irregular. Apesar de tudo, e de ainda ser uma prática não regulamentada que pode até levar à penalização dos pais, tramita na Câmara dos Deputados, em Brasília, o Projeto de Lei 3.179/12, que “regulamenta a educação domiciliar no país” (p. 27).

Na contemporaneidade, embora não seja muito forte na realidade brasileira, há uma tendência de implementação do *Homeschooling*, comum em países como Portugal e Estados Unidos. O *Homeschooling*, em português, educação doméstica, é “uma modalidade de educação sistematizada que ocorre no próprio ambiente familiar, tendo na maior parte dos casos, os pais como condutores do processo de ensino-aprendizagem” (DINIZ, 2011, p. 5). No entanto, é bom salientar que, mesmo quando permitido, todos os alunos que aprendem em casa precisam passar por testes em instituições escolares para validar esse processo que ocorre em casa. Desse modo, podemos refletir novamente, sobre a legitimação escolar, uma vez que, os pais, nesses países, têm a autonomia para ensinar em casa, mas a validação e certificação desse processo são concedidas pela instituição escolar. Prática semelhante acontece com nossos sujeitos de pesquisa, em que os pais ensinam em casa e, em momentos determinados, levam os filhos para realizar provas na escola.

Nesse sentido, especialistas discordam dessa opção dos pais, por acreditarem que há duas modalidades de socialização, a primária que se refere a uma experiência familiar e a secundária que se desenvolve no espaço escolar. Assim, a instituição escolar não somente transmite saberes cognitivos, mas também saberes relacionados à vida social, à integração do indivíduo na sociedade, no coletivo (CURY, 2006). Todavia, há contrapontos que relativizam a socialização que se faz na escola e aquela que se produz na educação formal doméstica. Em entrevista ao Jornal letra A – Ceale, em 2010, o psicólogo Cristiano Gomes, professor da UFMG, ressalta que “apesar de a escola ser uma instituição importante na vida das pessoas, ela não é obrigatória para a socialização...” (BATISTA, 2010, p. 5). Essa citação reforça a ideia do psicólogo de que, às vezes, a escola se apresenta como um ambiente tão hostil e competitivo que essa socialização não se torna tão significativa para os sujeitos, todavia, entende que os conteúdos podem ser ensinados em casa, mas deve “obedecer ao conteúdo básico de cada série que é definido pelo MEC” (p.5). Como se pode observar, escola e família continuam muito relacionadas, do ponto de vista de uma educação formal, mesmo quando se pretende certa independência uma da outra.

Nesse sentido, se a escola como instituição tem sido questionada ou abalada, a pedagogização da sociedade herda seu modelo. Em relação à disseminação de um modo escolar de lidar com a cultura escrita, os contextos domésticos de três das quatro entrevistadas apresentam a reprodução de práticas escolares. Isso nos permite ressaltar a força da pedagogização do cotidiano discutida por Lahire, Thin e Vicent (2001), em que se observa que as socializações escolares entram para o espaço doméstico, ou seja, a escola lança seus tentáculos para outros espaços (CASTANHEIRA, 1991). Nessa mesma perspectiva, Maria Manuela Vieira destaca:

Em alguns contextos domésticos, semelhante projecto assume os contornos de uma verdadeira “obsessão”, apoiada numa pedagogização do quotidiano (DUBET, 1997), ou seja, da extensão de práticas pautadas pelos critérios escolares a domínios extra-escolares de existência (VIEIRA, 2006, p. 298).

Sendo assim, esta pesquisa nos permitiu compreender que a transmissão da leitura e da escrita não se desenvolve apenas no ambiente escolar, mas também em outros contextos sociais ou no diálogo com outras práticas de alfabetização e letramento. Nesta pesquisa, percebemos como o espaço doméstico deposita intenções e propósitos diferenciados para essa transmissão. Nas palavras de Frade (2009), “as tecnologias da escrita, assim como sua transmissão, não são propriedades da escola e cada modo e contexto de transmissão tem especificidades”.

Cada domínio social (religioso, familiar, escolar, dentre outros), em especial aqui o escolar e o familiar, são ambientes com culturas diferentes, que apresentam peculiaridades, especificidades, formas e organizações, o que, conseqüentemente, exige dos sujeitos diferentes comportamentos, posturas, atitudes e habilidades frente a eles. O domínio familiar, conforme ressaltado no primeiro capítulo, é o ambiente primário de socialização e é na família que os primeiros comportamentos, valores, regras, conhecimentos são desenvolvidos. Além disso, existe a possibilidade de, neste ambiente, se desenvolver o aprendizado dos primeiros usos e significados da escrita, aspecto também observado por, RESENDE (2008). O domínio escolar também apresenta suas especificidades, a escola tem uma cultura específica que se constitui de organizações próprias, de saberes formalizados, de hierarquias, de tempos, transmissões e materialidades específicas. E pode ocorrer nele, também, a intensificação, a sistematização e a diversificação no modo de desenvolver o processo de ensino – aprendizagem da leitura e da escrita.

Através desta pesquisa, compreendemos que o ambiente doméstico e o escolar são instâncias com processos e culturas específicas, mas existem diálogos e influências mútuas

entre estes espaços, ao mesmo tempo em que há especificidades de práticas da cultura escrita doméstica que implicam em questionamentos dos sujeitos sobre a própria forma de escolarização da escrita que vivenciaram depois ou paralelamente. Percebemos também que os materiais e estratégias utilizadas dialogam com experiências familiares com a escrita, seja na escola ou fora dela.

Finalmente, vale a pena indicar algumas limitações da pesquisa e possíveis continuidades. O primeiro e mais relevante anseio que essa pesquisa desperta é o de continuar a conhecer e entender histórias de práticas de transmissão e aprendizagem da leitura e escrita que circulam na socialização familiar. Desse modo, nesta pesquisa algumas questões foram respondidas, outras permanecem e outras, ainda, emergiram. Assim, fica ainda o anseio de compreender melhor a sociologia da família, no sentido de continuar a busca pelo entendimento das socializações familiares ao criarem disposições para iniciar ou acompanhar as transmissões de saberes relacionados aos aprendizados da leitura e da escrita, o capital cultural do lar, entender o papel do mediador desse ensino, relacionar as transmissões das práticas escolares com as domésticas.

A questão da materialidade envolvida nessa transmissão da leitura e da escrita em casa e outros materiais que circulam na casa para usos diversos, merecem ser mais explorados, pois percebemos que os usos que os sujeitos fazem da escrita e dos materiais escritos em alguns casos misturam-se em usos mais específicos, como o religioso, o comercial e, também o uso como atividade de ensino.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Dicionário de alfabetização: disposições. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, a. 6, n. 23, ago./set., 2010.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.p. 41-64.
- BRASLAVSKY, Berta. *¿Primeras letras o primeras lecturas? – Uma introducción a La Alfabetización Temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Entrada na Escola, saída da escrita*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e educação do lar: espaços de uma polêmica. *Educação Social*. Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 667-88, out. 2006.
- GOMÉZ, Antônio Castillo. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação. SBHE*, n. 5. São Paulo: Autores Associados. p. 93 - 124, jan. / jul.2003.
- GOMÉZ, Antônio Castillo. *Historia Mínima Del libro y la lectura*. Madrid: Siete Mares, 2004.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001b.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- DARNTON, Robert. A leitura rousseauista e um leitor “comum”. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DINIZ, Aline. Educação em casa, comum em alguns países, a prática do homeschooling, proibida no Brasil, gera polêmica. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, a. 7, n. 27, ago./set., 2011.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Escolha de livros de alfabetização: dialogando com permanências históricas e com modelos atuais de inovação. *História da Educação. ASPHE*, Pelotas, v. 7, n. 14, set 2003.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Métodos e didáticas de alfabetização*: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: MEC/Ceale, 2005. 72p

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Santa Maria*, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em 20 jan. 2013.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A escolarização da cultura escrita: processos de ensino e de aprendizagem. In: TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Edla; PERES, Eliane; BONIN, Iara. *Trajétoérias e processos de ensinar e aprender*: práticas e didáticas. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Suportes, instrumentos e textos de alunos e professores em Minas Gerais: indicações sobre usos da cultura escrita nas escolas no final do século XIX e início do século XX. *História da Educação* (UFPel), v. 13, p. 29-55, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Livros para ensinar a ler e escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, em Portugal e na França, entre os séculos XIX e XX. In: BRAGANCA, Aníbal; ABREU, Márcia (Org). *Impresso no Brasil*: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org). *Alfabetização no Brasil*: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Conteúdos do Ensino Fundamental: Cultura Escrita, alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Revista de Educação Santa Maria*, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; PEREIRA, Ana Paula Pedersoli. História da Alfabetização: o circo do carequinha no impresso e nas memórias da autora Maria Serafina de Freitas. In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação – Invenção, tradição e Escritas da história da Educação no Brasil, 2011, Vitória - ES. *Anais...*, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Org.). *História da alfabetização*: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: CEALE, 2006. 310p.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leituras de Cordel em meados do século XX: oralidade, memória e a mediação do outro. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Org.) *Cultura Letrada no Brasil: objetos e práticas*. São Paulo: FAPESP/Mercado das Letras, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel – Leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; PIERRO, Maria Clara Di. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.) *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2010.

GRAFF, Harvey J. O mito do Alfabetismo. *Revista Teoria e Educação*. vol. 2, 1990.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Jameray – Duval aprendeu a ler. In: CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias: a escrita pessoal e seus suportes. In: MIGNOT, Ana Chrystina *et al.* *Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de Educação*. n.1, p. 9-44, 2001. (Original francês: mimeo, 1993).

KALMAN, Judith. *Escribir em la Plaza*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

KALMAN, Judith. Querido Santo Antônio: escrita vernácula e instabilidade social. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. (Org). Os significados do letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LAHIRE, Bernard. A experiência literária: leitura, sonho e atos falhos. In: LAHIRE, Bernard. *Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed. 2004.

LAHIRE, Bernard. *O sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável*. Porto Alegre: Ática, 2008.

LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel; VICENT, Guy. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

LAUREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, jun. 2007.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As Cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. *ASPHE*. Pelotas, v. 6, n. 11, abr. 2002.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As mais belas histórias de Lili em Minas Gerais. In: BRAGANCA, Aníbal; ABREU, Márcia (Org). *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MAGALHÃES, Justino. Alfabetização e história: tendências e perspectivas. In: GALVAO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. *Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*. Belo Horizonte: Arqymentvm, 2007.

MARINHO, Marildes. *Os usos sociais da escrita no cotidiano de camadas populares*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1991.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.) *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*. v. XL, n. 176, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOQUEIRA, Claudio Marques. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PEREIRA, Ana Paula Pedersoli. *Ensinar e aprender a ler e escrever no espaço doméstico*. Minas Gerais, décadas de 1960 e 1970. 2010. Monografia (Pedagogia) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2010.

PERES, Eliane Terezinha (Org). *Memórias de alfabetização*. Pelotas: Seivas, 2007.

PETRUCCI, Armando. *Alfabetismo, Escritura Y Sociedad*. Barcelona: GEDISA, 1999.

RESENDE, Patrícia Cappuccio de. *Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17 ed. São Paulo. Ática. 2002. 85 p.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Maria José Francisco de. *Modos de participação nas culturas do escrito em uma comunidade rural no Norte de Minas*. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e Perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.) *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

THIES, Vania Grim; PERES, Eliane Terezinha. Quando a escrita ressignifica a vida: diários de um agricultor – uma prática de escrita “masculina”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*. v.11, n. 32, maio-ago., 2006.

THOMPSON, Paul. A entrevista. In: THOMPSON, Paul. *A voz do passado – História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A Mãe e Mestre: A importância da educação feminina para o ensinamento dos filhos. In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A casa e os seus Mestres – A educação no Brasil de oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Culturas Escolares – Estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Maria Manuela. Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social. *Interações*. n. 2, p. 291-305, 2006. Disponível em <<http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso em: 23 jan 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento de acordo com a Resolução 1996/96 item IV do Conselho Nacional de Saúde

Prezada Sr(a).

É com satisfação que convidamos o(a) Sr.(a) a participar com o seu relevante e valioso depoimento oral, da pesquisa “*MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ESPAÇO DOMÉSTICO: Mobilizações e estratégias familiares em torno do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. (Minas Gerais – 1950/1960/1970)*” que tem como objetivo compreender práticas de transmissão e aprendizagem da leitura e de escrita que circularam na socialização familiar vivenciadas por crianças na zona rural, no período de 1950 a 1970. Buscando relacionar os aprendizados da cultura escrita com a influência ou não da/na escolarização nas práticas familiares, buscando compreender modos de penetração da escola no ambiente doméstico, assim como a influência de outras instâncias sociais.

Essa participação que estamos lhe convidado refere-se a gravação de duas entrevistas de no máximo 40 minutos. Após as transcrições das entrevistas, as informações- os dados coletados- serão encaminhados para que o (a) Sr(a). possa interferir e/ou modificar o que achar necessário. Essas informações serão guardadas e arquivadas em código buscando assim manter em sigilo a identidade dos (as) senhores (as).

Diante as normas do Comitê de ética da Universidade Federal de Minas Gerais, informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas serão confidenciais e utilizados exclusivamente, no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que o(a) Sr(a). pode a qualquer momento se recusar a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações.

Qualquer problema que surgir durante a pesquisa, fornecemos abaixo, nossos contatos e o do Comitê de Ética da UFMG. Contatos com as pesquisadoras: fone 3409-6196 /3396-2358 e e-mail: icrisfrade@gmail.com / paulinhapedersoli@gmail.com, e contatos com o Comitê de Ética da UFMG : Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592 / coep@prpq.ufmg.br).

Caso os termos acima estiverem de acordo com seu consentimento, gostaríamos que a Sr(a). lesse e assinasse a declaração abaixo:

Eu _____, RG _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informada pelas pesquisadoras Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Ana Paula Pedersoli Pereira, dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido um copia do presente termo. Sendo assim concordo em participar da pesquisa.

Local e data

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Pesquisador Responsável – FAE/UFMG

Ana Paula Pedersoli Pereira
Mestranda – FAE/UFMG

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas

Entrevistada

Nome completo

Data de nascimento

Local: Cidade ou vila , rural/urbano, região do país

Escolaridade

Pais/família

Onde nasceram?

Escolaridade dos pais

Número de irmãos e de pessoas que moravam na casa

Profissão dos pais e irmãos

Com qual idade você foi alfabetizada em casa? Data?

Você saberia dizer por que foi alfabetizada em casa?

Quem foi que te ensinou em casa?

Você se lembra como é que eles te ensinaram?

Em que hora do dia a alfabetização acontecia?

Em qual local?

(Existia um horário/rotina determinado para o aprendizado da leitura e da escrita?)

Você lia e escrevia com qual material? Vocês improvisavam algum material?

Você lembra do nome do livro? De lições? (Observação: Ficar atenta à lembrança)

A pessoa que te ensinou aprendeu onde a ensinar?

(Observação: Existia a circulação de práticas e formas escolares nas práticas de ensinar a ler e escrever em casa, ou seja, o mediador desse ensino utilizava a forma escolarizada para ensinar em casa?)

Na sua região tinha oferta de escola?

Seus pais e irmãos frequentaram a escola?

Quem te ensinou também ensinava outras pessoas?

Em sua casa havia material escrito? De que tipo? Como o material chegava à sua casa?

Se não havia material em casa, alguém da comunidade emprestava?