



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JACQUELINE ARAUJO CORRÊA MENDES

ESCRITA DENTRO E FORA DA ESCOLA:

experiências de crianças em uma comunidade rural

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação, UFMG
Fevereiro 2015**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JACQUELINE ARAUJO CORRÊA MENDES

ESCRITA DENTRO E FORA DA ESCOLA:

experiências de crianças em uma comunidade rural

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação - FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Lúcia Castanheira
Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação, UFMG
Fevereiro 2015**



A tese intitulada *Escrita dentro e fora da escola: experiências de crianças em uma comunidade rural*, de Jacqueline Araujo Corrêa Mendes, foi analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª Drª Maria Lúcia Castanheira – FaE/UFMG – Orientadora

Profª Drª Maria Zélia Versiane Machado – FaE/UFMG

Profª Drª Maria de Fátima Cardoso Gomes– FaE/UFMG

Profª Drª Maria do Socorro Oliveira – UFRGN

Profª Drª Rosângela Silveira Rodrigues – UNIMONTES

Profª Drª Vanessa Ferraz Almeida Neves– FaE/UFMG – Suplente

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa – CEAD – UFOP– Suplente

Aos meus pais (*in memoriam*), sábios educadores.

Quando criança, dois desenhos - uma casinha e uma flor - enfeitavam meu "Para Casa". Desenhos de minha mãe, que ocupava parte do seu tempo a acompanhar-me nos estudos. Essas lembranças marcaram minha passagem pela alfabetização.

Meu pai dizia: "O maior tesouro que posso deixar para os meus filhos é o estudo", pois acreditava que nenhuma herança iria sobreviver sem a sabedoria para administrá-la.

A meu esposo Edmar, companheiro e amigo, por diversas vezes meu intérprete no trabalho de campo.

A Thiago e Natália, filhos extraordinários, estímulo daquilo que mais gosto de fazer: estudar.

Às minhas irmãs Arriete e Ariane, zelosas pela minha saúde emocional nas muitas travessuras por mundos desconhecidos.



AGRADECIMENTOS

Com eles, plantei a Semente da Sabedoria,

E com minha mão cultivei-a até crescer:

E esta foi toda a Safra que colhi.

Vim como Água, e como Vento eu vou.

(Omar Khayyan. Quadra vinte e oito do *Rubaiyat*)

Sinto que a escrita da tese foi/é um processo inacabado, “já que escrevo como quem aprende”. Por diversas vezes precisei refazer essa tela e pintar com outras palavras que dessem ao texto sentido e significado. Novos sentidos e significados exigiram sangue, suor e emoções meus e de outros que vieram partilhar comigo essa caminhada. Para aqueles que estiveram comigo nessa caminhada somente algumas palavras: concluímos e podemos oferecer novos sentidos e significados para adoçar a vida de outros. Debulhamos o trigo e fizemos o milagre do pão.

Lalu, ser humano extraordinário, obrigada pela disponibilidade e acesso ao letramento acadêmico, pelo estímulo à superação, pela paciência e serenidade nas muitas horas de orientação. Estar com você foi um presente dos deuses!

A todos os moradores da comunidade de Jacarandá, pela acolhida e pela colaboração ao meu estudo, obrigada!

Às crianças colaboradoras desta pesquisa, que me acolheram na comunidade, na escola, em casa, em seus espaços de brincar e, ao longo de um ano, estabeleceram comigo uma relação de confiança, obrigada!

Ao professor Brian Street, arqueólogo da Etnografia, com quem tanto aprendi durante as disciplinas na FaE/UFMG, nos seminários, orientações aos escritos de minha pesquisa e contribuições para o exame de qualificação, obrigada!

À professora Zélia, o carisma em pessoa, pelas valiosas sugestões, desde meu ingresso no doutorado. Pelas contribuições para o projeto e o exame de qualificação e pela disponibilidade para participar da banca de defesa da tese. Obrigada!

À professora Maria de Fátima Cardoso Gomes, pela disponibilidade para participar da banca de defesa da tese, obrigada!

À professora Maria Cristina Gouvea, pelas contribuições para o exame de qualificação, obrigada!

À professora Mariado Socorro Oliveira, pela disponibilidade para participar da banca de defesa da tese, obrigada!

À professora Rosângela Silveira Rodrigues, pela disponibilidade em participar da banca de defesa da tese, obrigada!

Aos professores Hércules Tolêdo Corrêa e Vanessa Ferraz Almeida Neves, pela leitura da tese e pela disponibilidade para participar como suplentes na banca de defesa da tese, obrigada!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, minha gratidão pelas oportunidades de estudo e pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação da FaE/UFMG, obrigada pela atenção, disponibilidade e cuidados com minha vida acadêmica.

À profa. Maria Cristina Freire Barbosa, chefe do Departamento de Educação/Unimontes, pessoa muito especial, por seu incentivo e apoio, obrigada!

Às minhas colegas da FaE/UFMG, Natália Almeida, Maria Jacy, Shirley Patrícia, Raquel e Virgínia com quem compartilhei discussões e inquietações no percurso do doutorado, obrigada!

À Joaquina Aparecida Nobre da Silva e ao Gustavo Alves de Aguiar, pela leitura e revisão cuidadosa dos meus escritos, obrigada!

A Luiz Morando, pelo polimento cuidadoso dos meus escritos, obrigada!

À Rosalva Oliveira, colega de trabalho no *campus* de Pirapora, pela tradução do meu resumo e incentivo aos estudos, obrigada!

Às minhas colegas da Superintendência Regional de Ensino, pelo apoio, obrigada!

Aos colegas do Departamento de Educação/Unimontes, pelo incentivo, obrigada!

À Guiomar, colega de trabalho na Unimontes, pelo apoio, obrigada!

A meus irmãos e sobrinhos, por fazerem parte de meu projeto, obrigada!

A Edmar, Thiago e Natália, vocês são assim... são tudo pra mim... Sem vocês, este trabalho não seria possível!

Ao apoio financeiro da FAPEMIG, obrigada!

À Secretária de Estado da Educação/MG e à Unimontes/MG, que permitiram minha dedicação integral à pesquisa no doutorado, obrigada!

Ironias à parte, o ponto de vista que estou defendendo é que o bom texto etnográfico foi sempre um experimento. (Mariza Peirano, 1995)

RESUMO

Esta pesquisa investiga a presença e usos da escrita em uma comunidade rural do norte de Minas Gerais, privilegiando a análise da participação de crianças dessa comunidade em eventos de letramento dentro e fora da escola. Residiam na comunidade 60 famílias, num total de 191 habitantes. Tive a oportunidade de conviver e realizar entrevistas com diversos moradores dessa comunidade. Entretanto, as práticas de letramento desenvolvidas por 10 crianças, seus familiares e sua professora tornaram-se o foco deste estudo. Essas crianças tinham uma faixa etária entre 8 e 10 anos e estudavam em uma sala multisseriada na escola da comunidade. Adotou-se uma perspectiva social do letramento, conforme proposta pelos Novos Estudos do Letramento. Por meio da exploração de uma perspectiva etnográfica, procedeu-se à observação participante, em 2012, em Ibiaí (MG). O estudo envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas, a produção de diário de campo, gravações de áudio e vídeo e coleta de artefatos escritos usados e/ou produzidos dentro e fora da escola. Buscou-se descrever e analisar a *disponibilidade* e o *acesso* à escrita tanto na comunidade quanto na escola. O contraste entre esses dois espaços evidenciou que múltiplos letramentos ocorrem fora da escola e que as crianças encontram *disponibilidade* e *acesso* à escrita dentro e fora da escola. Em contraposição, os dados mostraram também que, apesar da *disponibilidade* de textos na escola, no interior da sala de aula, as relações de poder que envolviam os participantes da pesquisa nas atividades escolares perpassavam os materiais escritos, enfatizando que a *disponibilidade* e o *acesso* também estavam subordinados ao direcionamento da professora.

Palavras-chave: letramento, escrita, disponibilidade, acesso, fundos de conhecimento.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the presence and uses of writing in a rural community in northern Minas Gerais. The study has focus on children participation in literacy events inside and outside school. 60 families lived in the community in a total of 191 inhabitants. I had the opportunity to interact and conduct interviews with several residents of this community. However, literacy practices developed by 10 children, their families and their teacher have become the focus of this study. These children age ranged between 8 and 10 years and they studied in a multi-graded classroom at the community school. A social perspective of literacy was adopted, as proposed by the New Literacy Studies. By exploring an ethnographic perspective, a participant observation was carried out in 2012, in Ibiaí (MG). The study involved the use of semi-structured survey through questionnaire application, a fieldwork diary production, audio and video recordings and collection of written artifacts used and / or produced inside and outside the school. It was sought to describe and analyze the availability and access to writing skills both in the community and at school. The contrast between these two areas showed that multiliteracies occur outside school and that children find availability and writing access in and out of school. In contrast, the data also showed that, despite the availability of texts in school, within the classroom, the power relations involving the research participants in school activities passed through written materials, showing that the availability and access were also subjected to the teacher's direction.

Keywords: literacy, writing skill, availability, access, knowledge funds.

Lista de Siglas

Ceale	Centro de Alfabetização e Leitura
DDD	Discagem Direta à Distância
GEN/UFMG	Grupo de Estudos sobre Numeramento da Universidade Federal de Minas Gerais
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia
LPS	Letramento como Prática Social
LBA	Legião Brasileira de Assistência
NSL/ NEL	New Literacy Studies /Novos Estudos do Letramento
NURC/SP	Norma Urbana Oral Culta de São Paulo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PSF	Programa de Saúde da Família
RTID	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SME	Secretaria Municipal de Educação
SENAR	Secretaria Nacional de Aprendizagem Rural
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SUS	Sistema Único de Saúde

Lista de tabelas

Tabela 1	Convenções para transcrição de áudio, vídeo e entrevistas	47
Tabela 2	População residente	50
Tabela 3	Dados da matrícula escolar das crianças pesquisadas/2012	58
Tabela 4	Estrutura familiar das crianças pesquisadas em 2012	62
Tabela 5	Profissão dos pais/responsáveis em 2012	63
Tabela 6	Grau de estudo dos pais/responsáveis e renda familiar	68
Tabela 7	Distribuição do tempo em um dia de aula	85
Tabela 8	Brincando de adedanha	122
Tabela 9	<i>Por que ocê tá escrevendo parecendo um poema?</i>	171
Tabela 10	Quem é que faz isso aqui, gente?	174
Tabela 11	Rivaldo e Alice: apoio entre colegas	187
Tabela 12	<i>Algazarra, o que é isso?</i>	192
Tabela 13	<i>Vocês sabem quem eram os escravos, gente?</i>	198
Tabela 14	<i>Ah::: meu Deus, ninguém vai saber essa primeira, não!</i>	202
Tabela 15	<i>Escreveu, Leo? Escreve aqui,oh::: “N-a-o”</i>	210

Lista de Ilustrações

Mapa 1	Localização da área de estudo: município pertencente à Bacia do Médio São Francisco	50
Figura 1	Croqui em 3D da comunidade de Jacarandá	52
Figura 2	Legenda do croqui	53
Figura 3	Planta em 3D da Escola Rosa do Sertão	77
Figura 4	Quadro de horário das disciplinas	85
Figura 5	Cartazes de prevenção afixados na parede do Posto de Saúde	91
Figura 6	Ficha de acompanhamento da saúde das famílias	93

Figura 7	Caderno de anotações da agente de saúde	94
Figura 8	Caderno de anotações do posto telefônico	99
Figura 9	Caderno de fiado do Sr. Joaquim	101
Figura 10	Bilhete enviado a Felipe por sua mãe	106
Figura 11	Bilhete enviado a Felipe por sua mãe (2)	106
Figura 12	Carta de Fernanda para Rivaldo	108
Figura 13	Registro na porta da casa de Leo Moura – Aulinha	113
Figura 14	Capa e página de propaganda de livros da revista da AVON	116
Figura 15	Registro escrito do jogo Adedanha na tabela de Neimar	125
Figura 16	<i>Bíblia para crianças</i> de Cristiano	128
Figura 17	Revistas, CD e DVD encontrados nas casas	129
Figura 18	Caderno de anotações da rede Coopcerrado	130
Figura 19	Atividade “Onde está o R?”	182
Figura 20	Texto e atividade sobre a Abolição da Escravatura	200

Lista de quadros

Quadro 1	Esquema inicial para orientação da pesquisa de campo	41
Quadro 2	Os espaços da comunidade	56
Quadro 3	Trechos das notas de campo sobre os primeiros encontros com as crianças de Jacarandá	70
Quadro 4	Os espaços da escola	75
Quadro 5	Situações de acesso à escrita na comunidade	147
Quadro 6	Escrita encontrada na escola	153
Quadro 7	Informações sobre o texto acrescentadas oralmente pela professora	208
Quadro 8	Panorama das ações desenvolvidas na sala de aula	235

Lista de fotos

Foto 1	Alunos reproduzem gestos dos jogadores (Ronaldinho e Jô) do Atlético Mineiro	61
Foto 2	Documento do Ibama e coleta do baru em agosto de 2012	65
Foto 3	Adolescentes coletando baru	66
Foto 4	Hino Nacional e oração coletiva, evento realizado toda segunda-feira	80
Foto 5	De cima para baixo: o projeto de leitura, o recreio e a educação física	81
Foto 6	Agrupamentos na sala de aula em 2012	86
Foto 7	Alunos fazem avaliação no posto de saúde	96
Foto 8	Crianças brincando de aulinha	111
Foto 9	À esquerda, na brincadeira de aulinha, a “professora” lê histórias para os alunos. À direita, o livro de histórias.	113
Foto 10	À esquerda, Cristiano apoia o caderno no braço enquanto faz a tarefa. À direita, Neymar prefere o banco no quintal para concluir a tarefa	131
Foto 11	Texto "Higiene e saúde" e transcrição do texto do quadro	168

SUMÁRIO

Notas introdutórias		15
Capítulo 1	Discussão de conceitos centrais ao estudo	27
1.1	Conceitos orientadores	27
Capítulo 2	O caminho metodológico na pesquisa	37
2.1	Etnografia na Educação	37
2.2	A perspectiva etnográfica, contrastiva e iterativo-responsiva	39
2.3	O caminho percorrido	41
Capítulo 3	O campo de pesquisa: o contexto e os participantes da pesquisa	48
3.1	Um <i>tour</i> pela comunidade: visão geral	48
3.2	Os colaboradores da pesquisa: um time de craques	57
3.3	Os pais ou responsáveis	62
3.4	A chegada a Jacarandá e os primeiros contatos com as crianças	70
3.5	A escola	74
3.5.1	Contextualizando a sala de aula	82
3.5.1.1	A professora	82
3.5.1.2	A organização da sala de aula	84
Capítulo 4	A escrita em diferentes espaços sociais na comunidade	89
4.1	Escrita relacionada à saúde	91
4.2	No posto telefônico	98
4.3	No comércio	101
Capítulo 5	A escrita em correspondências e nas brincadeiras	105
5.1	A correspondência entre familiares e amigos: bilhetes, cartinhas	105
5.2	Aulinha	110
5.3	Adedanha	117
Capítulo 6	A escrita em casa	127
6.1	Disponibilidade da escrita em casa	127
6.2	O apoio familiar nas tarefas escolares	130
6.3	O que as crianças falam sobre a escola e a escrita	138
6.4	O que os pais e/ou responsáveis falam sobre a escola e a escrita	141
Capítulo 7	Evidências da presença da escrita em Jacarandá	146
Capítulo 8	Uma visão panorâmica da presença da escrita na escola	151
8.1	Disponibilidade: a escrita na escola	152
8.2	Uma visão panorâmica do acesso à escrita em sala de aula	156
Capítulo 9	Registrando e copiando para aprender: o que é higiene e saúde?	165
9.1	Introdução da temática da aula: <i>o que é higiene?</i>	165

9.2	Cópia e monitoramento da escrita no caderno	168
9.3	Discutindo e questionando o texto	174
Capítulo 10	Ensinando a escrita de palavras: <i>o que significa algazarra?</i>	181
10.1	Ensinando individualmente: <i>onde está o R?</i>	181
10.2	Ensinando: colaborando com Alice	185
10.3	Questionando a escrita – <i>Jacqueline, como se escreve algazarra?</i>	191
Capítulo 11	Interpretando textos: <i>Quem eram os escravos?</i>	197
11.1	Apresentação do assunto da aula: a Abolição da Escravatura	197
11.2	Lendo oralmente: <i>Eu tô acompanhado</i>	201
11.3	Retomando a explicação do texto: <i>Que aqui é um lugar quilombola?</i>	206
11.4	Interpretando por escrito: <i>leia, entenda e faça</i>	209
Capítulo 12	Comparando práticas de escrita dentro e fora da escola	219
	Considerações finais	225
	Referências	229
APÊNDICE A	Panorama das ações desenvolvidas na sala de aula	235
APÊNDICE B	Termo de consentimento livre e esclarecido	238
APÊNDICE C	Termo de consentimento livre e esclarecido	239

Notas introdutórias

Este trabalho tem como objetivo examinar os significados da escrita na comunidade rural de Jacarandá, um pequeno vilarejo de 191 habitantes situado no norte de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa fruto de algumas indagações que emergiram a partir de interações com estudantes e professores em minha trajetória profissional na Superintendência Regional de Ensino de Pirapora (SRE/MG), na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e durante o desenvolvimento de minha dissertação de Mestrado (MENDES, 2007). Ao longo do período em que desenvolvi essas atividades, causavam-me enorme desconforto os preconceitos de consultores de outras regiões a respeito da competência profissional dos professores que residiam na Bacia do Médio São Francisco, no norte de Minas Gerais, e mesmo de professores dessa região em relação aos seus alunos. Para alguns consultores, os professores ribeirinhos tinham pouco conhecimento teórico e prático e dificuldades de apreender os saberes da ciência da educação¹. Essa atitude os levava a não só desconsiderar o potencial desses profissionais, mas também a desconhecer a riqueza da cultura local. Tal constatação deu origem à pesquisa de Mestrado sobre identidade e prática profissional de professores. A realização dessa pesquisa e minha experiência de trabalho com os professores da Bacia do Médio São Francisco mostraram-me um quadro totalmente diverso do preconceito geral: encontrei-me diante de profissionais que, ao falarem do trabalho com os alunos, revelavam o fascínio pela arte de ensinar. No entanto, encontrei, também, professores cansados, desconfiados, com uma baixa autoestima por causa da sobrecarga de trabalho, pela falta de investimentos em sua formação e, sobretudo, pela desvalorização salarial. Nessas circunstâncias, encontrei ainda professores que reproduziam o discurso do déficit em relação aos seus alunos.

Quatro anos após a conclusão do Mestrado, percebi que as questões que me impulsionavam a continuar desenvolvendo pesquisas sobre aspectos educacionais nessa região de Minas Gerais eram basicamente as mesmas, somente com tonalidades diferentes.

¹ Os saberes da ciência da educação fazem parte do conjunto de conhecimentos que os profissionais da educação vão internalizando durante a formação e os aproxima da realidade escolar e das diferentes facetas que compõem o sistema educacional. Esses saberes são o alicerce de um ofício compartilhado por outros membros de sua categoria e são essenciais à sua profissionalização. Um exemplo disso são as teorias psicológicas do desenvolvimento e aprendizagem, as teorias do currículo, as metodologias de ensino, etc. Para maior aprofundamento, consultar Gauthier *et al.* (1998).

Continuei incomodada com os preconceitos e a baixa expectativa em relação ao conhecimento alheio; mas agora, especificamente, em relação aos alunos. Frequentemente ouvia comentários² depreciativos sobre os saberes de alunos que vivem no meio rural, principalmente na região onde trabalho: *“Isso é porque ele é da Comunidade de Jacarandá”*. *“A escola da Comunidade de Jacarandá precisa mesmo de projetos, pois é uma escola muito fraca, uma comunidade muito atrasada”*. O primeiro comentário foi feito por uma professora de Geografiaa respeito de um aluno que não havia compreendido uma das questões apresentada em uma avaliação do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE). O segundo comentário foi feito por uma profissional da Secretaria Municipal de Educação de Ibiaí que, ao se referir à escola, atribuiu o baixo rendimento escolar dos alunos ao “atraso” da comunidade.

Além disso, por diversas vezes, no deslocamento de ônibus para realizar trabalho de orientação pedagógica determinado pela SRE de Pirapora, na escola de Ponto Chique, fizemos uma parada na comunidade de Jacarandá, para a entrada de passageiros. Desde 2002, esse percurso era feito por mim na atividade de apoiar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas estaduais. Já nesse período, ouvia comentários tanto de passageiros do ônibus quanto de colegas de trabalho, opiniões que implicavam uma visão deficitária em relação a Jacarandá, associadas ao entendimento de que aquela era uma comunidade quilombola.

Situações como essas me levam a indagar: que concepções ideológicas permeiam os discursos preconceituosos em relação à população de Jacarandá? Penso que, por trás desses discursos, dissimula-se um mesmo juízo – a negação da diversidade cultural e a responsabilização do indivíduo por suas condições sociais.

Historicamente, uma visão preconceituosa em relação a esses grupos começa a ser constituída no momento da entrada das crianças das camadas populares na escola e início dos processos de alfabetização e letramento nesse espaço institucional. Para professores que acreditam, por exemplo, estar lidando com uma suposta “homogeneidade” na composição das turmas de alunos, a diversidade presente em grupos de alunos de meios populares se torna um inconveniente. Isso ocorre porque, para alguns profissionais, parece ser difícil

² Esses comentários sobre as dificuldades de aprendizagem de alunos e a formação precária de professores que trabalham no meio rural estiveram presentes em muitos encontros e atualizações da Superintendência Regional de Ensino e reuniões técnicas na Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais.

perceber esse grupo como potencialmente capaz e portador de saberes cotidianos. Ao se adotar tal perspectiva, um dos fatores que passa a ser desconsiderado por profissionais da Secretaria de Educação e pelos professores que atendem a essa população é a existência de práticas de leitura e escrita desenvolvidas por moradores de Jacarandá. Ao verem essa comunidade como 'atrasada', esses profissionais parecem entender que suas crianças chegam à escola sem os conhecimentos necessários para aprenderem de maneira satisfatória nessa instituição. Outro aspecto desconsiderado por esses profissionais são as características de salas multisseriadas³ existentes em escolas no meio rural. A heterogeneidade presente em salas de aula multisseriadas que apresentam desafios complexos para o professor, continua sendo um contexto pouco examinado a partir de uma perspectiva etnográfica e de uma abordagem social do letramento.

Diante desse quadro, penso que os estudos de práticas de leitura e escrita em comunidades rurais continuam pertinentes ainda hoje, sendo necessário investir esforços em pesquisas que desmitifiquem essa visão preconceituosa dos saberes dos sujeitos que vivem em comunidades historicamente vilipendiadas.

Esta pesquisa insere-se no contexto das discussões originadas por estudos que buscam compreender o letramento como prática social e das influências desses trabalhos para o ensino. O conceito de letramento como prática social, abordado em diversos encontros, seminários, congressos e explorado em alguns projetos educacionais desenvolvidos por órgãos municipais, estaduais e federais de educação, decorre de proposições de pesquisas realizadas por Street (1984), trouxeram novas indagações sobre os significados da escrita em diferentes contextos sociais e deram origem ao que se denominou de Novos Estudos do Letramento (NEL ou *New Literacy Studies*, NSL). Estudos que adotam uma perspectiva social do letramento têm sido desenvolvidos também no contexto dos institutos de pesquisa brasileiros (SOARES, 2010; MARINHO, 2009; CASTANHEIRA; KLEIMAN, 1995).

Destaca-se nesse cenário de pesquisa o trabalho de Heath (1983), que, apesar de quase três décadas de sua publicação, continua nos oferecendo muitas contribuições para nossa compreensão dos processos de letramento no contexto da família e da escola. Em sua pesquisa etnográfica, realizada em três comunidades letradas no sudeste dos Estados Unidos,

³ O trabalho de Rodrigues (2009), realizado em uma escola no meio rural próximo ao campo delimitado para esta pesquisa, contribui para a compreensão de algumas características de salas multisseriadas nessa região. Este estudo busca fornecer mais elementos para ampliar a compreensão sobre essa temática.

Heath (1983, 2012) investigou eventos de letramento no contexto familiar e no contexto escolar. Nas últimas décadas, também por meio do desenvolvimento de pesquisas de natureza etnográfica, outros autores (CASTANHEIRA; CRAWFORD; DIXON; GREEN, 2000; GREEN; BLOOME, 1998; HEATH, 2012) têm contribuído para ampliar nossa compreensão sobre as interações discursivas e vivências dos sujeitos com a cultura escrita em espaços escolares e não escolares.

Um pressuposto de ensino decorrente da leitura dessas pesquisas é o reconhecimento da necessidade de se “letrar alfabetizando”. Tal perspectiva envolve, dentre outros aspectos, a exploração e utilização de diversos gêneros textuais acessíveis à criança fora da escola nos processos de ensino desenvolvidos em sala de aula (SOARES, 1998). Como decorrência dessa perspectiva, espera-se que o aluno, ao final do ciclo de alfabetização, saiba, por exemplo, produzir textos escritos e orais, além de utilizá-los em diferentes situações sociais⁴. Dessa forma, pretende-se que o reconhecimento e o respeito à cultura local em que o aluno está inserido sejam o ponto de partida de toda ação educativa e, conseqüentemente, de estímulo ao desenvolvimento dele. Nesse sentido, Street (2012) afirma que é preciso considerar que existem “múltiplos letramentos” e que as práticas sociais do contexto⁵ local possibilitam diversas formas de interação com a escrita e sua aprendizagem.

Tais considerações indicam a importância de se compreender como são construídas as relações entre o contexto local, em que um grupo social particular vive, e o contexto escolar no exame das questões propostas acima. Ou seja, em que eventos de letramento as crianças de comunidades rurais se envolvem? Que escrita é valorizada na comunidade e na escola? Se e como o ensino da escrita no espaço escolar incorpora a valorização das experiências individuais ou de moradores dessa comunidade?

No levantamento bibliográfico realizado nos *sites* de alguns centros de pesquisas federais⁶ e no *site* da Capes, encontrei trabalhos sobre as questões objeto de interesse nesta

⁴ A Resolução SEE/MG n. 1.086, de 16 de abril de 2008, ressalta em seu artigo 5º: “Ao final do Ciclo de Alfabetização, todos os alunos devem ter consolidado as capacidades referentes à leitura e à escrita necessárias para expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas e ter desenvolvido o gosto e apreço pela leitura”.

⁵ Em muitos momentos na construção deste trabalho usarei esse conceito para referir-me ora à unidade maior em que a unidade menor está inserida, como contexto local ou contexto escolar, ora para tratar das interações que ocorrem em situações de comunicação.

⁶ Os *sites* consultados foram os da *Universidade de São Paulo*, *Universidade Federal da Bahia*, *Universidade Federal do Mato Grosso*, *Universidade Federal do Rio de Janeiro* e *Universidade Federal de Minas Gerais*. Estes sites permitem o acesso a teses e dissertações sem restrições (não é necessário ter cadastro na instituição). A disponibilidade de textos científicos via internet facilita ainda a seleção por temas de interesse.

pesquisa, particularmente quando voltadas para uma comunidade com as características de Jacarandá, uma comunidade rural com uma identidade específica. A análise dos trabalhos identificados mostrou que a maior parte dessas produções tem como foco o professor, a prática docente e a formação inicial ou continuada, e que alguns trabalhos têm investigado as interações de crianças mediadas pela escrita em contexto escolar e não escolar na comunidade rural. Tendo em vista esta constatação, direcionamos a revisão da literatura para as categorias de estudo: escrita, letramento, educação rural e salas multisseriadas. Alguns desses trabalhos, que dialogam mais diretamente com este estudo, serão discutidos a seguir.

No início da década de 1990, Castanheira (1991) desenvolveu uma pesquisa intitulada “Entrada na escola – saída da escrita” (UFMG), em um bairro periférico de Belo Horizonte. Naquela época, Castanheira (1991) fazia atendimento psicopedagógico em uma clínica conveniada com a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Ela acompanhava crianças que recebiam o rótulo de “disléticas” em suas escolas de origem. O trabalho pedagógico desenvolvido por ela mostrava um quadro bem diferente das queixas dos profissionais da educação. Parecia-lhe uma compreensão equivocada dos saberes e potencialidades daquelas crianças. Esse fenômeno reapareceu em seguida quando a autora desenvolveu outro trabalho pedagógico em três turmas de uma creche comunitária também em bairro periférico da capital. Essa foi a motivação para sua pesquisa, que buscou “confrontar dois momentos da relação de crianças das camadas populares com a escrita – dentro e fora da escola”. O desconforto sentido por Castanheira (1991) há mais de vinte anos, em relação aos saberes e potencialidades das crianças de camadas populares, é igual ao sentido por mim na atualidade e que serviu de mote para esta pesquisa.

Castanheira (1991) teve como objetivo “compreender por que as crianças ao ingressarem na escola tornavam-se incapazes de aprender a ler e escrever, apesar de apresentarem condições para isto e de, inicialmente, mostrarem-se ávidas desse conhecimento” (p. 5). No período em que Castanheira (1991) desenvolveu sua pesquisa, as transformações na educação, decorrentes de descobertas relacionadas à psicogênese da língua escrita na década de 1980 (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e aos conceitos de “letramentos” atualmente debatidos, não haviam penetrado nas escolas de forma a alterar as concepções de ensino. As perspectivas de ensino permeavam a concepção de que a criança ingressava na escola sem a maturidade necessária para iniciar a leitura e a escrita. Por isso, era preciso atingir a “prontidão” por meio de atividades que exercitassem a coordenação

motora fina. Essa preparação para a escrita poderia levar meses ou anos, aumentando as taxas de distorção idade-série e, conseqüentemente, a evasão escolar.

As observações realizadas por meio do estudo de caso indicaram que havia uma participação da família na preparação das crianças para a alfabetização, pois os pais tinham interesse e expectativa quanto ao ingresso dos filhos na escola; a escola, por seu turno, não conseguia cumprir seu papel social, reforçando a teoria do déficit cultural; e o mais grave: a denúncia de que a entrada dos alunos na escola implicava a ausência da escrita. “Ausência combatida pelas crianças e seus familiares, que insistiam em *torná-la* presente” (CASTANHEIRA, 1991, p. 306) (grifo meu).

Outras duas autoras adotaram o conceito de letramento na perspectiva dos *Novos Estudos do Letramento*, os quais pretendo adotar neste trabalho: Almeida (2010) e Sito (2010). Almeida (2010) teve como objetivo identificar e analisar eventos e práticas de letramento e sua relação com a afirmação da identidade étnico-racial em uma comunidade rural localizada no oeste da Bahia.

Almeida (2010) demonstrou que a identidade étnico-racial se revela a partir de uma relação complexa estabelecida com a escrita nessa comunidade de tradição oral. Ao analisar as atas de reuniões da Associação de Moradores e do discurso dos moradores durante seus encontros, a autora mostrou como as práticas de letramento na comunidade envolvem e estabelecem relações de poder entre os participantes da Associação e, ao mesmo tempo, fortalecem a identidade dos moradores.

Seu estudo revelou ainda que a família é uma agência fundamental no processo de letramento das novas gerações, pois ela conserva hábitos e costumes do grupo, assim como os recria. Porém, destacou que essas famílias dificilmente reconhecem a importância do seu papel mediador no letramento das crianças. Almeida concluiu ainda que a comunidade oferece diversos suportes para os processos de interação com os textos, tanto orais quanto escritos. Em contraposição, a autora concluiu que a escola desconsidera o aprendizado cotidiano das crianças no lar e na comunidade, constituindo-se um espaço de afirmação das práticas hegemônicas da sociedade dominante. Esse dado tem profunda similaridade com as conclusões de Castanheira (1991).

Sito (2010) realizou seu estudo numa comunidade quilombola no litoral gaúcho. O objetivo da pesquisa foi descrever e analisar as práticas de letramento de lideranças nessa comunidade em situações de diálogo com o poder público. Nos vários eventos que

envolveram a comunidade na luta para acessarem os títulos de suas terras, os moradores experimentaram diversas situações de uso burocratizado da escrita, o que implicou mudanças em suas práticas de letramento. Segundo essa autora, as estratégias discursivas para interagir com o Estado repercutiram em mudanças nos suportes e gêneros envolvidos em práticas de letramentos “vernaculares” encontrados nessa comunidade. Esse termo é proveniente das pesquisas realizadas por Barton e Hamilton (1998) e se refere aos letramentos cotidianos com os quais as pessoas se envolvem em casa, no trabalho, na rua, isto é, em suas relações sociais. Sito (2010) também verificou, que nos encontros institucionais entre as lideranças quilombolas e os representantes do Estado, foram criadas estratégias de uso da escrita para lidar com os conflitos vivenciados nessas zonas de contato.

No capítulo 4 de sua dissertação, Sito (2010) analisou práticas de letramento por meio da história da comunidade expressa em documentos escritos. Ao descrever como a comunidade adquiriu a legitimação da terra, a autora descreveu os eventos de letramento que envolveram as pessoas na construção do *laudo* (Relatório Técnico de Identificação e Delimitação - RTID) de comprovação da etnicidade do grupo frente ao Estado.

Trabalho com características semelhantes ao de Sito (2010) foi apresentado por Marinho (2010) sobre a experiência observada em ações desenvolvidas pela Universidade Federal de Minas Gerais junto a uma comunidade indígena Xacriabá. A necessidade de escrever um projeto para o Ministério do Desenvolvimento Agrário, para captar recursos junto a esse órgão, envolveu a comunidade Xacriabá em eventos de letramento desconhecidos até então pelos seus membros. A autora analisou o confronto entre a oralidade e a escrita, presente no contexto de que esse grupo passou a participar, com novas interlocuções com uma escrita diferente da utilizada em seu cotidiano.

No contexto da sala de aula, o trabalho de Macedo (2005) intitulado **Interações nas práticas de letramento**: o uso do livro didático e da metodologia de projetos traz contribuições para nossa compreensão das práticas de letramento na sala de aula da escola de Jacarandá. Utilizando-se de dados quantitativos articulados com a pesquisa de perspectiva etnográfica, Macedo (2005) investigou as interações discursivas que constituem as práticas de letramento no primeiro ciclo do Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte. A autora investigou duas turmas, sendo uma que ela denominou turma da escola A e a outra turma da escola B. Na turma da escola A, a professora utilizou o livro didático para

implementar as práticas de letramento; na escola B, a professora desenvolveu o ensino a partir da pedagogia de projetos.

Em sua pesquisa, Macedo (2005) buscou compreender os processos de apropriação pelos professores das novas concepções de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita presentes no discurso oficial e nos programas de formação continuada. Ao investigar as apropriações que os professores faziam das propostas de letramento, segundo o discurso oficial, observou que elas eram variadas e que mudanças vinham ocorrendo gradativamente em diferentes níveis. A pesquisa com os professores revelou que, no discurso dos educadores, estavam presentes aspectos dessas novas propostas: na organização dos alunos na sala de aula, por exemplo, a constituição de agrupamentos de alunos com níveis diferenciados de aprendizagem da escrita (baseados na teoria da psicogênese da língua escrita); a realização de atividades em pequenos grupos e em duplas (baseados no pressuposto de que o sujeito aprende na interação com o outro); a busca, pelo professor, de novas proposições teórico-metodológicas no campo do ensino da leitura e da escrita - por exemplo, a tentativa de romper com o uso exclusivo do livro didático e da cartilha e a disponibilização de outros impressos no trabalho de alfabetização.

Os resultados do trabalho de Macedo (2005) evidenciaram que: na turma da escola A, a tentativa por parte dos alunos de incorporar no debate das aulas suas experiências só era considerada no discurso da professora quando o assunto estava relacionado àquilo que ela julgava pertinente; o livro didático, quando utilizado, foi adaptado em uma sequência a partir das experiências do ensino e da forma como a professora concebia o processo de ensino; nos trabalhos em grupo na sala de aula, a atividade continuou sendo individual e no trabalho com a ortografia, o ensino se dava por meio de exercícios estruturais e mecânicos, que implicavam atividades de cópia e de análise de grupos ortográficos. Essas atividades eram, em sua maioria, mimeografadas. A análise ortográfica era observada também quando um texto era produzido coletivamente ou em situações de textos individuais. Após algumas semanas de aula, o livro didático passou a ser utilizado, com maior frequência, para a leitura e produção de textos. A professora da escola A tinha uma concepção de leitura como repetição do conteúdo do texto, leitura como decodificação e não como processo de produção de sentidos pelo aluno-leitor. A leitura também era sinônimo de fluência oral. Por fim, Macedo (2005) evidencia a aproximação da concepção de letramento na escola A ao modelo de letramento autônomo (STREET, 1984).

Uma pesquisa realizada nas proximidades da comunidade de Jacarandá por Rodrigues (2009) também traz reflexões de interesse para este estudo. A autora aborda a realidade da educação do campo em salas multisseriadas na cidade de Buritizeiro, no norte de Minas. O objetivo de sua pesquisa foi compreender a prática pedagógica do professor de sala multisseriada no contexto das discussões relativas à formação docente. Rodrigues (2009) adotou como metodologia o estudo de caso. Suas análises e trajetória na pesquisa trazem contribuições para nosso estudo, particularmente, no que se refere às suas reflexões sobre o seu posicionamento e estranhamento como observadora da comunidade rural. A desconstrução de seus próprios preconceitos e crenças se manifestou com o desenvolvimento da pesquisa. Parece-nos que tal mudança pode ter sido facilitada pela abordagem metodológica adotada pela autora. A meu ver, estudos que adotam perspectivas interpretativas, como a etnografia, por exemplo, oferecem a possibilidade de uma redescoberta da cultura e da diversidade dos grupos sociais. Isso justifica o caminho a ser adotado na presente pesquisa. A reflexividade presente neste trabalho é um componente que buscaremos alcançar durante o estudo que propomos desenvolver.

Ao iniciar suas observações no campo de pesquisa, a autora mostra que suas primeiras impressões eram de uma estrutura desorganizada e atrasada. Entretanto, essa percepção a respeito da educação rural e, principalmente, a respeito do potencial de professores e alunos foi modificada com a pesquisa. A autora observou que transformações estão ocorrendo na educação no meio rural: professores com curso superior, espaços rurais mais organizados, alunos com níveis de aprendizagem semelhantes aos dos alunos do meio urbano e alguns investimentos públicos na melhoria da estrutura física das escolas.

Rodrigues também examina as relações de poder entre os membros de famílias tradicionais que disputam os mandatos políticos na região. Segundo ela, em decorrência dessa disputa, o que é público se torna privado e a liberdade de expressão é aí controlada em troca de favores (cargos nas secretarias de Educação, Ação Social, etc.). Para a autora, essa situação vem lentamente se modificando, e começa a surgir o entendimento de que a educação é a ferramenta para modificar essas relações.

Tendo em vista a insatisfação com atitudes preconceituosas em relação aos saberes das pessoas do meu convívio social no norte de Minas e a necessidade de novas pesquisas sobre o letramento em comunidades rurais que adotem uma abordagem social do letramento a partir de uma perspectiva etnográfica, reconhecemos que é preciso somar esforços nessa

direção. Os resultados das pesquisas apontadas acima nos levam a indagar se a realidade das comunidades estudadas por esses autores se assemelha à da comunidade de Jacarandá, no norte de Minas Gerais, onde realizamos esta pesquisa.

Propus, então, o desenvolvimento desta pesquisa com o intuito de produzir elementos que auxiliem a compreensão sobre as práticas de letramento desenvolvidas por moradores dessa comunidade e o exame da relação entre os usos da escrita dentro e fora da escola. As questões iniciais que motivaram a pesquisa foram: com qual escrita as crianças se envolvem na comunidade e na escola? Qual escrita é valorizada na comunidade e na escola? Se e como o ensino da escrita no espaço escolar incorpora a valorização das experiências individuais ou de moradores dessa comunidade?

Para examinar essas questões, adotou-se uma perspectiva social do letramento e desenvolveu-se um estudo de natureza etnográfica (GREEN; BLOOME, 1997; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; WOLCOTT, 1994) e do letramento como prática social (STREET, 2003). Essa abordagem contribuiu para ampliar a compreensão sobre como as relações entre professores e alunos têm se dado no tocante ao conhecimento e reconhecimento da cultura local bem como para entender o que ocorre durante as experiências sociais vivenciadas por esses alunos relativas aos usos e funções da escrita.

Por meio da perspectiva etnográfica, recolhi informações que propiciaram maior entendimento das práticas sociais de letramento das crianças na comunidade. Para tanto, a convivência com os moradores da comunidade de Jacarandá, por um período prolongado⁷, permitiu uma descrição densa⁸ das experiências em vários espaços sociais: a casa, o posto de saúde, a escola e os espaços de lazer da comunidade.

Esse caminho metodológico foi desenvolvido com o propósito de compreender como os alunos de uma turma multisseriada engajaram-se em práticas sociais de letramento dentro e fora da escola, tendo sido orientado pelos seguintes objetivos:

- Identificar, descrever e analisar eventos de letramento vivenciados por alunos

⁷Entre fevereiro e outubro de 2012, residi em Jacarandá. Durante 2013 e 2014 continuei a visitar a comunidade periodicamente, mantendo contato com os participantes da pesquisa.

⁸A explicação de como uma descrição densa difere de uma descrição superficial, é encontrada em Geertz (1989, p. 5). O autor exemplifica por meio de um evento em que garotos se comunicam por meio de piscadelas. Nessa interação ocorre uma produção de significados compartilhados entre eles. Assim, na complexidade desse evento as situações de conspiração criadas pelos gestos de ambos são percebidas como objeto de estudo da etnografia. Isto é “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados [...]”.

em atividades cotidianas fora da escola;

- Identificar, descrever e analisar eventos de letramento escolar vivenciados por alunos no interior da escola;
- Examinar as relações entre eventos de letramento vivenciados por alunos dentro e fora da escola.

A proposta desta pesquisa ganha significado particular ao buscar desvelar as práticas sociais como geradoras de usos da escrita no cotidiano e não como uma propriedade dos indivíduos ou da instituição escolar. Dessa forma, esperamos contribuir para uma melhor compreensão sobre a diversidade das práticas de letramento vivenciadas por moradores da comunidade de Jacarandá e subsidiar reflexões acerca do planejamento das políticas públicas de formação de professores que atuam em comunidades rurais.

Tendo em vista as questões formuladas, os objetivos, o percurso metodológico e o longo período de observação em dois contextos da comunidade, optei por organizar a tese da seguinte forma: nas notas introdutórias, descrevi as diretrizes iniciais, o tema e o objeto da pesquisa, bem como busquei justificar este trabalho. No primeiro capítulo, exponho as bases teórico-metodológicas da pesquisa, ao mesmo tempo em que pontuo os conceitos orientadores que subsidiaram as análises. Discorro sobre os conceitos de letramento como prática social, os conceitos de disponibilidade e acesso à escrita, fundos de conhecimento, recursos de aprendizagem e permeabilidade. No segundo capítulo, apresento a abordagem teórico-metodológica da pesquisa – a perspectiva etnográfica, explicando como construí o percurso metodológico. No terceiro capítulo, descrevo o campo de pesquisa e os colaboradores. Nesse capítulo, introduzo as primeiras reflexões sobre minha inserção no campo de pesquisa.

No quarto capítulo, descrevo a disponibilidade da escrita em três instituições sociais da comunidade de Jacarandá: o posto de saúde, o posto telefônico e o comércio. No quinto capítulo, identifico a escrita nas brincadeiras das crianças e em correspondências. No sexto capítulo, discorro sobre a presença da escrita na casa dos colaboradores pesquisados e introduzo as percepções das crianças e dos pais sobre a escrita e a escola. No sétimo capítulo, sintetizo as análises feitas nos capítulos anteriores com a intenção de evidenciar onde está a escrita, como se tem acesso a ela e como esses dados se relacionam com as questões iniciais da pesquisa.

No oitavo capítulo, identifico a disponibilidade da escrita no ambiente escolar e apresento uma visão geral da dinâmica das ações desenvolvidas pelos participantes em sala de aula. No nono capítulo, analiso o evento de Letramento “Registrando e copiando para aprender: *o que é higiene e saúde?*” A microanálise desse evento permitiu evidenciar com detalhes os processos interacionais de acesso à escrita. No décimo capítulo, apresento o evento “Ensinando a escrita de palavras: *o que significa algazarra?*” Busco relacionar as ações decorrentes desse evento com as discussões anteriores, evidenciando os padrões de acesso à escrita na sala de aula. No décimo primeiro capítulo, descrevo e analiso o evento “Interpretando textos: *Quem eram os escravos?*” Nas ações que envolveram esse evento, mostro padrões de interação dos participantes (professora e alunos) com a escrita.

No décimo segundo capítulo retomo as questões iniciais da pesquisa fazendo o contraste entre as experiências das crianças com a escrita dentro e fora da escola. Por fim, apresento as considerações finais, retomo algumas reflexões e busco também evidenciar as implicações deste trabalho para a pesquisa, o ensino e as políticas públicas.

Capítulo 1

Discussão de conceitos centrais ao estudo

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as bases teórico-metodológicas que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa. Na seção a seguir, discuto os conceitos orientadores que subsidiaram a análise dos dados.

1.1 Conceitos orientadores

Neste trabalho, discuto o letramento como prática social, levando em consideração abordagens que, nos últimos anos, adotaram uma perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (NEL) (STREET, 1984), termo recentemente definido por Street (2014) em Letramento como Prática Social (LPS).

Mas o que é a proposta de letramento por meio dos Novos Estudos do Letramento? De que maneira a proposta dos Novos Estudos do Letramento auxiliaria a compreender as práticas de letramento desenvolvidas na comunidade de Jacarandá dentro e fora da escola?

Numa palestra da reunião da ANPED, em outubro de 2010, publicada no **Caderno Cedés**, da Unicamp⁹, Street¹⁰ (2013) estabeleceu uma comparação entre políticas públicas de letramento na Inglaterra e no Brasil. Para o autor, o avanço nas políticas educacionais de letramento no Brasil se deve ao diálogo com vários atores envolvidos no meio educacional, no sentido de elaborar uma proposta de alfabetização e letramento, na perspectiva dos usos sociais da leitura e da escrita. Na visão de Street, ao contrário do que vem ocorrendo na Inglaterra, em uma política pautada no modelo de “letramento autônomo”, no Brasil, as diretrizes curriculares têm se baseado na perspectiva do modelo de “letramento ideológico”. Brian Street (2013) reconhece que essa é uma visão ainda restrita do que ocorre no Brasil, principalmente quando se considera a enorme dimensão territorial do país. O autor cita experiências significativas de mudanças. Um exemplo seriam as iniciativas do Centro de

⁹Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

¹⁰Brian V. Street é professor emérito de Linguagem na Educação no King's College (Reino Unido) e professor visitante no Graduate School of Education, Universidade da Pennsylvania (USA).

Alfabetização e Leitura (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como uma forma de conceber a alfabetização e o letramento na atualidade.

Para Street (2013), ao se elaborar uma proposta educacional é preciso pensar

[...] o currículo e a pedagogia com base naquilo que as pessoas trazem, naquilo que já fazem, e que tanto os professores como quem elabora as políticas de ensino tentem aprender sobre isso, talvez por intermédio da compreensão ao estilo etnográfico das práticas sociais do cotidiano. O desafio, portanto, é que todos nós usemos o que conhecemos a partir de pesquisas e da prática como base para programas educacionais, currículo, pedagogia e avaliação, em vez de simplesmente impor aos educandos visões estreitas e etnocêntricas de letramento (p. 63).

Mas o que é o modelo de letramento “autônomo e ideológico”? Esses conceitos foram desenvolvidos por Street (1984) durante uma pesquisa realizada no Irã. O autor utiliza o conceito “modelo” como uma concepção teórica. No modelo de “letramento autônomo”, o estudo da linguagem ocorre de forma descontextualizada, a língua é percebida como um sistema abstrato. Essa é uma forma tradicional de estudar a linguagem: o estudo da estrutura do texto, da sintaxe, da ortografia, isto é, o estudo do texto em si. O ensino da linguagem concebida nessa perspectiva objetiva o desenvolvimento de competências e habilidades. Desse modo, do aluno que apreende a linguagem em um ensino tradicional - sabe a gramática ou conhece a ortografia – diz-se que adquiriu competências na língua portuguesa. O letramento autônomo, em geral, impõe concepções de mundo particulares e fragmentadas (STREET, 2013).

Esse tipo de aprendizado da linguagem pode ser exemplificado por meio de minha experiência no colegial (6º ao 9º ano), na década de 1970. Na disciplina Português, tínhamos um caderno pequeno para o ensino da gramática. O horário para o estudo de verbo, adjetivo ou substantivo era totalmente desvinculado dos textos e de nossas experiências de vida. Essa forma de aprendizado trouxe enormes dificuldades para minha compreensão e revisão de textos, as quais busco constantemente superar.

Outra maneira de conceber o ensino da linguagem, que se contrapõe ao modelo de “letramento autônomo”, é o que Street (1984) cunhou de “letramento ideológico”. Nessa perspectiva, o letramento é concebido como um fenômeno que ocorre na prática social, ou seja, os usos da leitura e escrita no meio social. De acordo com Street (2013),

O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em

práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos (p. 53-54).

Dessa premissa, surge a ideia de que em campos sociais diversos ocorrem “múltiplos letramentos” (STREET, 2012). Considerando as discussões acerca do conceito de letramento, nesta pesquisa, compreendo “letramentos” como o repertório de práticas sociais que envolvem eventos mediados por textos escritos. Street (2012) lembra que o importante nos estudos do letramento são as “práticas sociais” que atribuem significados e sentidos para a vida das pessoas.

É relevante destacar que um esclarecimento importante na realização de pesquisas sobre o letramento diz respeito às categorias “eventos de letramento” e “práticas de letramento”. Para Street (2012), a separação dessas categorias auxilia a análise e compreensão dos contextos sociais em relação aos significados e aos usos do letramento; todavia, também requer cuidados para não se deter num trabalho puramente descritivo.

Como explicado por Street (2012), o conceito de “eventos de letramento” é proveniente da sociolinguística (evento de fala) e é frequentemente utilizado nas pesquisas sobre o letramento. O autor chama a atenção para o risco de querer separar “evento” de “prática”: “Mas há também um problema se usarmos o conceito isolado, à medida que permanece descritivo e, do ponto de vista antropológico, não nos diz como os significados são construídos” (STREET, 2012, p. 76).

A separação entre eventos e práticas de letramento só faz sentido se tornar o objeto de estudo visível ao pesquisador. Quando observamos determinado “evento de letramento” que envolve a leitura e/ou a escrita, nossa atitude inicial é detalhar minuciosamente as características que nomeiam aquele acontecimento como um “evento”. Para o autor, “práticas de letramento” não são um fenômeno tão simples de se observar, por ser algo mais amplo de natureza cultural e social. Desse modo, “práticas de letramento” envolve os significados e sentidos¹¹ que as pessoas atribuem à leitura e à escrita em uma dada situação e em um contexto cultural específico. Para compreender o evento, “temos que começar a conversar com as pessoas, a ouvi-las e a ligar sua experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam” (STREET, 2012, p.76). Compreender os eventos e

¹¹ Conceitos empregados a partir das proposições de Vigotsky (2005). O termo *significado* se refere a uma generalização ou um conceito estabelecido na cultura. Já o termo *sentido* refere-se ao significado atribuído à palavra por um indivíduo, em determinado contexto de uso.

práticas de letramento com as quais as crianças da comunidade de Jacarandá se envolvem é o que busco com este trabalho. Nesse sentido, percebo que o entendimento que encobre as diferenças entre esses conceitos pode trazer implicações para minha interpretação dos dados.

Tendo em vista que essa perspectiva do letramento implica os usos sociais da língua escrita no cotidiano das pessoas, é necessário levar em conta que, ao fazer uso da escrita, as pessoas podem interagir com textos que envolvem relações de quantificação, mensuração, ordenação, classificação; isto é, uma prática de letramento que envolve o numeramento (FONSECA, 2014). Estamos considerando o numeramento como uma dimensão do letramento, assim como utilizado pelo Grupo de Estudos sobre Numeramento da Faculdade de Educação da UFMG (GEN-UFMG). Para esse grupo, numeramento é

[...] um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e escrita (e, no caso do numeramento, envolvem relações de quantificação, mensuração, ordenação, localização, classificação) geradas por processos sociais mais, amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (FONSECA, 2010, p. 330).

Em vários eventos observados na comunidade de Jacarandá, tanto os moradores quanto as crianças, colaboradoras deste estudo, envolveram-se com o letramento em situações de numeramento. Na busca de melhor entendimento dos eventos e práticas de letramento na comunidade, fizemos também uso dos escritos da pesquisa de Judith Kalman (2004), que, ao utilizar o conceito de *acesso* e *disponibilidade*, nos remete aos espaços da comunidade como ambientes de promoção de interações que favorecem o aprendizado da língua escrita. Como descrito por Kalman (2004, p. 26),

Disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera), mientras que *acceso* se refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona *vis-à-vis* com otros lectores y escritores, así como a las oportunidades y las modalidades para aprender a leer y escribir.

Nos procedimentos metodológicos de sua pesquisa, na comunidade de Mixquic, no México, Judith Kalman iniciou seu trabalho fazendo um levantamento da escrita disponível naquela cultura. Foi a partir desse levantamento que a autora cunhou o conceito de “disponibilidade” como todos os materiais e lugares em que a escrita aparece.

Quanto a *disponibilidade*, Kalman (2004) verificou que artefatos escritos estavam presentes em vários espaços da comunidade de Mixquic (México). Nas casas, na igreja, na escola, no correio, na biblioteca e em outros mais. Esses lugares ofereciam também múltiplas situações para ler e escrever. Segundo Kalman, as situações de *acesso* que envolviam a leitura e escrita nesses espaços podiam ocorrer de três formas: em *situações demandantes*, *situações de andaime* ou *situações voluntárias*. Exemplificando essas três formas, Kalman (2004) mostra que uma situação demandante ocorre, por exemplo, quando um cliente recorre ao *atelier* de costura cobrando um serviço. A costureira solicita que ele assine o recibo, confirmando a entrega do serviço. Dessa maneira, o cliente fez uso da escrita a partir de uma demanda, ou seja, receber a mercadoria encomendada. Outras situações que exigem conhecimento da leitura e da escrita para participar delas são, por exemplo, o voto secreto nas eleições, assinar documentos legais e outros, caracterizando-se como “situações demandantes”.

Uma “situação de andaime” ocorre quando uma pessoa ajuda outra na realização de uma tarefa que exija a leitura ou escrita, como os pais ajudando seus filhos na tarefa escolar ou quando uma pessoa ajuda outra em uma transação financeira junto ao banco.

Já a “situação voluntária” ocorre, por exemplo, quando uma pessoa parada diante de uma banca de revista lê as capas e escolhe qual delas irá comprar. Muitos outros exemplos poderiam exemplificar esses três tipos de situações: quando se lê as manchetes de um jornal buscando as notícias que deseja, quando uma pessoa para diante de um cartaz e o lê, quando se escreve um ofício, carta ou um *e-mail* e muitas outras. Essas situações podem também acontecer em lugares distintos ou coincidir em um mesmo espaço. Ou seja, as três situações podem ocorrer quando, por exemplo, uma bibliotecária explica ao usuário como usar o sistema de classificação - é uma *situação de andaime*; quando o usuário consulta as estantes - é uma *situação demandante*; quando o leitor toma um livro nas mãos e o olha porque lhe interessou - é uma *situação voluntária* (KALMAN, 2003, 2004).

Essas diferentes situações se dão com propósitos variados na relação social e implicam conhecimentos e ações específicas de leitura e escrita entre os participantes em um evento de língua escrita e também na relação deles com a cultura escrita. É esse conjunto de relações, conhecimentos e ações que constituem o *acesso* e as modalidades de apropriação. Após o levantamento da *disponibilidade* e do *acesso* à escrita na comunidade, Kalman (2004) propõe um trabalho de intervenção no programa de alfabetização de um grupo de mulheres trabalhadoras no *atelier* de costura (a pedido das costureiras do *atelier*). O trabalho que

envolveu as mulheres em situações de interação com a leitura deu origem ao conceito de acesso, que se refere à interação entre as participantes e os textos escritos. Para Kalman (2004), o *acesso* acontece na relação com outros leitores e escritores, com os textos e pelas oportunidades de interagir ao redor da língua escrita. Dessa forma, Kalman (2004, p. 98-99) verificou uma série de práticas possíveis de encontros com a língua escrita em que o *acesso* se tornou possível. Ela sintetizou essas práticas da seguinte forma:

- ◆ *Abordagem do texto escrito através da oralidade* – nas práticas religiosas, por exemplo, os textos religiosos se tornavam conhecidos através da oralidade. Uma pessoa que lê e comenta o texto;
- ◆ *Escrita e leitura pública* – nas ruas de Mixquic a escrita presente nos muros, placas, anúncios comerciais, os avisos e grafites informam conteúdos de mensagens conhecidos pela maioria dos habitantes, o que permite que haja comentários sobre eles;
- ◆ *Práticas compartilhadas* – são respostas às exigências sociais de leitura e escrita realizadas em práticas compartilhadas (com a ajuda formal ou informal de vizinhos ou familiares);
- ◆ *Cumprimento de tarefas cotidianas* – a escrita utilizada em algumas tarefas diárias, como a elaboração de uma lista para compras ou o controle dos gastos familiares;
- ◆ *Atenção a assuntos oficiais* – a escrita que se realiza para levar assuntos familiares, de trabalho e com as instâncias oficiais. O envio e recebimento de ofícios, o preenchimento de cadastros – esses geralmente são acompanhados de documentos pessoais, certificados, comprovantes, fotografias e outras;
- ◆ *Práticas escolares* – a tarefa escolar que se realiza em casa compartilhando os livros com irmãos, primos e outros parentes. Os pais participam cada vez mais das tarefas escolares. As novas gerações têm oportunidade de interagir com pessoas da família ao redor da leitura e escrita.
- ◆ *Circulação de materiais impressos* – os materiais de leitura circulam entre leitores experientes e inexperientes, entre leitores com hábitos diversos. Textos comerciais são vendidos, revendidos, presenteados, herdados e intercambiados. Mas também existem impressos gratuitos: os periódicos locais, o acervo da biblioteca, os livros de textos gratuitos e outros textos escolares. A esses materiais podem-se acrescentar os serviços de correio, a entrega de documentos comerciais, os anúncios, os avisos, e, com menor frequência, as cartas

pessoais e as assinaturas de revistas. Essa circulação amplia as possibilidades de práticas de leitura e gera uma maior circulação de textos;

◆ *Arquivos familiares* – documentos considerados importantes dos arquivos familiares que são utilizados nas casas.

Em cada uma dessas situações, a *disponibilidade* e o *acesso* envolvem relações sociais entre oralidade e escrita. Do mesmo modo, buscamos conhecer como as crianças da comunidade de Jacarandá têm “acesso” à escrita e qual a “disponibilidade” da escrita em eventos de letramento dentro e fora da escola.

Outro conceito que contribuiu para nossas análises foi o de “fundos de conhecimento” (*funds of knowledge*), um conceito proposto por Moll (1992). Ele também será discutido neste trabalho com o intuito de identificar os saberes dessas crianças, tendo em vista verificar o conhecimento que esse grupo tem, e desconstruir a interpretação negativa em relação ao grupo.

Na pesquisa de Moll (1992), desenvolvida nos Estados Unidos com estudantes latino-americanos de Tucson, no Arizona, a investigação do ensino do Inglês e Espanhol em sala de aula, por meio da leitura e da escrita, buscou “analisar como o letramento ocorria em contextos sociais mais amplos da família e da vida da comunidade a fim de compreender e estabelecer relações entre esses domínios de estudo dentro e fora da escola” (MOLL, 1992, p. 211). Para Moll (1992), a escola subestima o que as crianças de meios menos privilegiados são capazes de exibir intelectualmente. O autor afirma que a aplicação de recursos culturais desse grupo no ensino poderia favorecer no desempenho dessas crianças. Segundo Moll, uma maneira de compreender esse conceito é a partir de outros *fundos* que fazem parte do cotidiano das famílias, termo utilizado por Greenberg (1989 *apud* MOLL, 1992, p. 217).

Os mais básicos são os fundos calóricos, que são necessários para sustentar a vida. Mas há outros fundos domésticos importantes, tais como: fundos de aluguel, uma taxa sobre a produção das famílias, resultantes de uma reivindicação superior no terreno ou habitação; fundos de substituição, que representam o montante necessário para substituir ou manter equipamentos mínimos de produção e consumo; e fundos de cerimonial, que sustentam os aspectos simbólicos das relações sociais, como cerimônias de casamento e outros rituais encontrados na escala social¹²[...]. (Tradução minha)

¹² The most basic are caloric funds, which are needed to sustain life. But there are other importante household funds, such as: funds of rent, a charge on the households’ production resulting from a superior claim on the land or housing; replacement funds, which represent the amount needed to replace or maintain minimum equipment for production and consumption; and ceremonial funds, which sustain symbolic aspects of social relationships,

Esses e outros fundos formam um conjunto mais amplo de atividades que exigem conhecimentos específicos de importância estratégica para as famílias. É esse repertório que Moll denomina “fundos de conhecimento”. O grupo de pesquisa de Moll (1992) produziu uma série de dados sobre os “fundos de conhecimento” das famílias como: composição do agregado familiar, rotinas diárias, a participação das crianças em atividades domésticas, as práticas de leitura dos pais em línguas espanhola e inglesa e avaliações de leitura e escrita. Esses dados indicaram aos pesquisadores a relação de conhecimentos que poderiam ser incorporados aos saberes escolares, oferecendo subsídios para o trabalho dos professores.

O resultado positivo dessa integração dos “fundos de conhecimento” ao currículo escolar proposto por Moll (1992) teve sua aplicação através de uma professora que ministrava aulas na sexta série em uma escola localizada em um bairro predominantemente de migrantes do México. A intenção da professora era que os alunos produzissem diversos textuais: poemas, contos, relatos e histórias. Depois de fazer um diagnóstico dos “fundos de conhecimento” de seus alunos, a professora utilizou o tema “construção” em um trabalho que envolveu os alunos em pesquisa, produção de textos, estudo da matemática (área ou perímetro). Para esse trabalho, a professora também envolveu os pais no debate em sala de aula. Os pais se tornaram importante fonte de conhecimento.

Trabalhos como o de Manyak e Dantas(2010) têm evidenciado a importância dos “fundos de conhecimento” nos eventos e práticas de letramento na escola e de como a incorporação desses “fundos de conhecimento” no currículo escolar traz novos significados e sentidos para os alunos. Essas investigações têm destacado dois aspectos importantes: a natureza das redes sociais e as trocas de conhecimentos. De acordo com Moll (1992), por meio das redes sociais, as famílias encontram diferentes formas de assistência econômica e de cooperação no trabalho. Do ponto de vista do autor, para entender quais são os saberes que têm sentidos e significados para as crianças, é fundamental conhecer os membros de sua família, a história pessoal do trabalho e da família, como os recursos materiais e intelectuais são obtidos e distribuídos por meio de relações sociais internas e externas.

Além disso, Manyak e Dantas (2010) utilizam dois outros conceitos atrelados ao conceito de “fundos de conhecimento”, os quais nos ajudam a compreender as experiências com a escrita na comunidade de Jacarandá: “recursos de aprendizagem” e “permeabilidade”.

such as marriage ceremonies and other rituals found in the social order [...] (MOLL, 1992, p.217).

Segundo esses autores, *recursos de aprendizagem* se referem ao arcabouço de “experiências, relacionamentos, conhecimentos e artefatos que as crianças encontram ou adquirem como resultado de sua participação em práticas familiares e comunitárias” (MANYAK; DANTAS, 2010, p. 11). Como exemplo de *recursos de aprendizagem*, podemos citar as histórias compartilhadas no meio familiar, conhecimentos específicos dos membros da família, as ferramentas especiais e processos de resolução de problemas utilizados no meio familiar, a comunicação, as relações sociais que propiciam formas de colaboração, apoio e encorajamento, além do repertório de experiências linguísticas (MANYAK; DANTAS, 2010).

Todas as crianças que ingressam na escola trazem consigo uma variedade de *recursos de aprendizagem*. Segundo Manyak e Dantas (2010), esses recursos podem servir para melhorar a aprendizagem em sala de aula. Reconhecer os *recursos de aprendizagem* presentes nas experiências das crianças, incorporando-os ao trabalho em sala de aula, não é tarefa fácil, pois desveste o professor de sua autoridade, de detentor único dos saberes, possibilitando uma outra lógica de ensino, uma lógica que valoriza os saberes da criança e da cultura onde ela está inserida, isto é, que traz para dentro da sala e valoriza os saberes cotidianos. Não queremos dizer que os professores devam abandonar o currículo oficial e muito menos deixar de ensinar os conteúdos da base nacional comum, mas sim incorporar o que os alunos trazem. Como menciona Manyak e Dantas (2010), ao se trabalhar com os *recursos de aprendizagem* dos alunos, permite-se a “permeabilidade”¹³ nos currículos escolares. Para Manyak e Dantas (2010), a *permeabilidade* é a capacidade de aproveitamento das experiências e recursos das crianças aprendidos fora da escola, é tornar essas experiências objeto de estudo dentro da sala de aula. Os dois autores reconhecem que esse trabalho exige um esforço, pois “[...] implica, entretanto, no uso cuidadoso, estratégico e rigoroso de tais experiências para estender o repertório infantil de habilidades, construir conexões significativas para novos conhecimentos, e aumentar o envolvimento dos alunos na aprendizagem escolar” (MANYAK; DANTAS, 2010, p. 13, tradução minha)¹⁴.

¹³ Talvez a tradução mais adequada para esse conceito fosse flexibilidade, entretanto, optei por conservar no texto a tradução literal. O significado do termo “permeabilidade” no **Minidicionário Aulete** (2004) se refere a corpos ou substâncias que deixam passar outros por entre seus poros ou interstícios; deixar-se induzir por algo.

¹⁴ [...] but rather implies the careful, strategic, and rigorous use of such experiences to extend children’s repertoire of skills, build meaningful connections to new knowledge, and enhance students’ engagement in school learning.

Tendo em vista esse suporte teórico, adotamos uma perspectiva que compreende as crianças de Jacarandá como sujeitos que participam de práticas culturais inseridas em atividades cotidianas na família e na comunidade, e por meio das quais adquirem um amplo repertório de recursos: maneiras de pensar, agir, falar, comportar-se, sentir e interagir. Nessas redes sociais, as crianças se movem e buscam compreender e se desenvolver.

Esses conceitos orientam nosso olhar sobre as experiências cotidianas que as crianças desenvolvem com a escrita dentro e fora da escola. Compreendo esses conceitos teóricos como termos que explicam os significados de um conjunto de ações/interações desenvolvidas pelas pessoas na sociedade. Na próxima seção, faremos uma breve discussão dos estudos relacionados à nossa temática, tanto no âmbito nacional, quanto internacional.

Capítulo 2

O caminho metodológico na pesquisa

Neste capítulo, discuto a abordagem metodológica utilizada na pesquisa. Organizei o texto em três seções: na primeira, trago reflexões acerca da compreensão que foi se delineando sobre a etnografia na educação; na segunda seção, discuto minhas opções pela perspectiva etnográfica; na terceira seção, evidencio o caminho percorrido na pesquisa de campo.

2.1 Etnografia na Educação

Neste trabalho, cujo foco foi compreender como os alunos de uma turma multisseriada da comunidade de Jacarandá engajaram-se em práticas sociais de letramento dentro e fora da escola, optamos por uma metodologia de pesquisa que permitisse participar e observar a interação com a escrita em muitos momentos e situações da vida cotidiana – a pesquisa de perspectiva etnográfica.

As leituras acerca da pesquisa etnográfica que eu tinha antes do ingresso no doutorado em Educação foram de textos específicos da Antropologia: **Argonautas do Pacífico Ocidental** (MALINOWSKI, 1976), “Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa” (GEERTZ, 1989), **O vapor do diabo: o trabalho dos operários do açúcar** (LOPES, 1978), **A partilha da vida** (BRANDÃO, 1995) e muitos outros. A discussão realizada em torno desses textos e a convivência com o professor Carlos Rodrigues Brandão¹⁵ durante as disciplinas e oficinas sobre pesquisa etnográfica mostravam-me as possibilidades oferecidas por esta abordagem, não somente pela riqueza na descrição dos povos pesquisados, mas também pela propriedade com que os pesquisadores tratavam a análise dos dados. Isso, de certa forma, me fascinava. Dessas leituras, alguns aspectos foram compondo meu entendimento da pesquisa etnográfica: era um estudo que demandava a imersão no campo de pesquisa por um tempo prolongado; era uma descrição densa, inclusive de eventos triviais do cotidiano das pessoas; os conflitos vivenciados pelo pesquisador se revelavam na redação do texto, muitas vezes com

¹⁵ O professor Brandão foi meu orientador no Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia.

características de um texto narrativo; a etnografia utilizava-se da observação e da pesquisa participante, mas também poderia incluir entrevistas, histórias de vida e outros instrumentos que seriam construídos quando o pesquisador ainda estivesse em campo - caderno de campo era uma ferramenta fundamental.

A partir desses estudos, desenvolvi o entendimento de que a pesquisa etnográfica tratava do estudo de um grupo cultural em sua totalidade: uma investigação da vida e da organização social desse grupo. Nesse aspecto, eu imaginava que a pesquisa etnográfica na educação era um investimento inviável, pois obrigava o pesquisador a abandonar várias conquistas em sua vida, já que a permanência por longo período no campo poderia trazer conflitos em vários aspectos de sua vida social. Essa visão foi alterada após o ingresso no Doutorado (FaE/UFMG), quando tive acesso à bibliografia acerca da etnografia na educação. Percebi, então, que era necessário “permeabilidade” (MANYAK; DANTAS, 2010) entre os conhecimentos anteriores da Antropologia e os novos da etnografia na educação.

Para Green e Bloome (1997), a etnografia modificou-se significativamente ao longo das últimas três décadas. A pesquisa etnográfica e uso dela tornaram-se mais sofisticados e os pesquisadores mais conscientes da complexidade e questões envolvidas em torno da etnografia. Como consequência dessas mudanças houve o entendimento de como esse tipo de pesquisa poderia ser usado para contribuir com mudanças em diversas instituições sociais. Por isso, a etnografia constituiu-se de um recurso para várias pessoas e cientistas sociais. Os educadores também recorreram à etnografia como base para a criação de uma disciplina dentro do campo da Educação. Sob essa perspectiva, subsidiados pelas teorias sociais e culturais, a disciplina foi estruturada com um conjunto de métodos, teorias, questões, metas e práticas que definem o que compõe a *etnografia-em-educação* e quais os conhecimentos necessários para se dedicar à etnografia (GREEN; BLOOME, 1997).

O desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista uma abordagem interpretativa, buscou observar os princípios metodológicos da etnografia *na educação*, conforme indicado por Green, Dixon e Zaharlick (2005). De acordo com essas autoras, a etnografia *na educação* se diferencia da etnografia feita por antropólogos justamente nos questionamentos e nos propósitos esboçados para sua realização, demandando maior envolvimento e disponibilidade de observação para a compreensão de aspectos de uma cultura e incluindo o ponto de vista dos sujeitos que estão nela inseridos. Sendo assim, para a compreensão de como as crianças na comunidade de Jacarandá se envolviam com a língua escrita dentro e fora da escola,

adotamos a **perspectiva etnográfica**. O que vem a ser a perspectiva etnográfica?

Green e Bloome (1997), após estudos feitos a respeito dos critérios para se definir a utilização da pesquisa etnográfica na educação, observaram que existia pouco acordo entre os teóricos para avaliar o que conta como etnografia. Tendo em vista essas dificuldades, os autores estabeleceram uma distinção entre três abordagens para a etnografia em Ciências Sociais: fazendo a etnografia, a adoção de uma perspectiva etnográfica e usando ferramentas etnográficas. Essas abordagens foram explicadas por Green e Bloome (1997, p. 6) da seguinte forma:

- ✓ *Fazendo etnografia* – envolve a definição, conceituação, realização, interpretação, escrita e relatórios associados a um estudo amplo, profundo e por longo prazo de um grupo social ou cultural (este deve estar enquadrado dentro de uma disciplina ou campo, por exemplo, a Antropologia);
- ✓ *Adotar uma perspectiva etnográfica* – é uma abordagem mais focalizada (ou seja, fazer menos do que uma etnografia abrangente) para estudar aspectos particulares da vida cotidiana e práticas culturais de um grupo social (importante nessa abordagem é o uso de teorias de práticas culturais e de conceitos derivados da Antropologia ou Sociologia);
- ✓ *Utilizando ferramentas etnográficas* – refere-se à utilização de métodos e técnicas e geralmente associados com o trabalho de campo.

Tendo em vista essas discussões, afirmo que adotei uma perspectiva etnográfica, pois busquei construir uma análise focalizada em aspectos particulares da vida cotidiana e das práticas culturais de um grupo de crianças da comunidade de Jacarandá a partir da adoção de uma abordagem social do letramento.

2.2 A perspectiva etnográfica, contrastiva e iterativo-responsiva

A partir da compreensão a respeito da **perspectiva etnográfica** a ser realizada com um grupo de dez crianças e como objeto de estudo o letramento dentro e fora da escola na comunidade de Jacarandá, optei por observar as interações coma escrita vivenciadas pelas crianças na comunidade, com os pais, com outras crianças em grupos de idade e interesse e as interações com a escrita ocorridas no ambiente escolar. Considerando esses aspectos e a problematização mencionada no início deste trabalho – letramentos de crianças dentro e fora

da escola, a pesquisa etnográfica foi pautada na perspectiva contrastiva¹⁶ e iterativo-responsiva¹⁷ (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

A perspectiva contrastiva permite ao pesquisador que tem o propósito de investigar um mesmo processo em dois espaços diferentes - em nosso caso específico, o letramento dentro e fora da escola - uma interpretação por contraste dos eventos que ocorrem no campo de pesquisa. Segundo as autoras, a exploração do princípio contrastivo proporciona uma maneira de examinar e identificar o que é visto como conhecimento cultural, prática e/ou participação que constituem, particularmente, uma “‘parte da vida’ de um grupo” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 39). Por meio do contraste de eventos, que ocorreram ao longo do tempo e das ações e reações dos participantes, buscou-se fazer uma interpretação do que ocorreu no campo de pesquisa nesses espaços sociais (dentro/fora da escola) a partir da perspectiva dos participantes do grupo observado (perspectiva *êmica*).

Quando se fala de um processo de pesquisa “iterativo-responsivo”, considera-se a investigação como processo dinâmico que demanda uma atitude reflexiva e um processo analítico-recursivo. Nesse sentido, “[...] questões são propostas, redefinidas e revisadas e decisões sobre entrada em novos espaços e acesso a determinados grupos, assim como coletas de dados e análises, são feitas à medida que novas questões e temas emergem *in situ* e demandam atenção” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 48). Em muitos momentos da pesquisa de campo, a atitude reflexiva e a analítico-recursiva precisaram ser exercidas a fim de direcionar tanto meu papel de pesquisadora quanto a permanência no campo e o caminho a percorrer. Procurei explicitar esse movimento reflexivo ao longo do texto de forma a tornar visível a “lógica em uso” construída nesse processo interpretativo (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

A busca pela perspectiva *êmica* pautou as atividades e posturas assumidas por mim no percurso da pesquisa, ou seja, tentei compreender o ponto de vista dos participantes e a representação de um membro ou do grupo pesquisado acerca da cultura escrita e do letramento como prática social naquele contexto. Levando-se em conta que eu, uma

¹⁶ Nesse artigo, as autoras mencionam a proposta de Corsaro (1981, 1985) para a pesquisa contrastiva. Corsaro sugere quatro aspectos desse tipo de pesquisa: perspectiva, dados, métodos e teoria.

¹⁷ O termo *iterativa*, que aparece no texto traduzido como “interativa”, foi corrigido neste trabalho visto que, durante a disciplina “Letramentos: explorações da abordagem etnográfica”, ministrada pelos professores Maria Lúcia Castanheira, Judith Green e Brian Street, foram abordados os equívocos que são muitas vezes cometidos na tradução de uma língua estrangeira. O texto original emprega a palavra *iterativa* no sentido de que a repetição é uma ação importante na interpretação dos dados.

educadora e analista educacional na SEE/MG, estou inserida no contexto educacional, foi necessário buscar sempre fazer o exercício de “estranhamento”¹⁸ da realidade pesquisada com o propósito de desconstruir preconceitos e crenças a respeito do lugar da pesquisa, do mesmo modo como o fez Rodrigues (2009) em sua pesquisa da comunidade rural (Ver capítulo 1). Os momentos de afastamento da comunidade também contribuíram para isso. Essa atitude possibilitou-me, no envolvimento com os cenários e os colaboradores da pesquisa, espaços de desconstrução de impressões do modo de vida naquela comunidade.

2.3 O caminho percorrido

A entrada no campo de pesquisa foi feita em 2012. Entretanto, durante o cumprimento das disciplinas obrigatórias na UFMG, em 2011, fizemos visitas esporádicas à comunidade a fim de estreitar a relação com os moradores. Esses contatos facilitaram a mudança e o acesso aos espaços da comunidade, criando condições para o início oficial da pesquisa de campo, após aprovação da pesquisa pelo COEP.

Estabelecidos os primeiros contatos com moradores de Jacarandá, elaboramos um esboço com o objetivo de representar o movimento investigativo almejado em campo (Quadro 1). O objetivo do Quadro 1 foi destacar certos elementos constitutivos da pesquisa ao apresentar, de forma esquemática, aspectos que seriam observados e analisados durante o desenvolvimento dos trabalhos, ou seja, ele expressa o roteiro de questões que envolveram a pesquisadora numa série de reflexões sobre o seu campo de pesquisa: *Onde? Com quem? Como?*

Quadro 1 – Esquema inicial para orientação da pesquisa de campo
Escrita dentro e fora da escola: experiências de crianças em uma comunidade rural

Cenas/Cenários (Espaços de vivências e experiências)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bacia do Médio São Francisco – Ibiaí; ▪ Comunidade rural de Jacarandá/ Ano 2012; ▪ Escola Rosa do Sertão; ▪ Sala de aula (multisseriada); ▪ Casas – Igreja; ▪ Posto de Saúde, Posto telefônico, Comércio, Associação dos moradores; ▪ Espaços de lazer.
---------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(Continuação)

¹⁸ Esta atitude foi necessária principalmente porque o contexto pesquisado faz parte de minha área de atuação. Dessa forma, o cuidado foi redobrado para que concepções já consolidadas não se tornassem hipóteses preconcebidas.

(Conclusão)

<p>Participantes (Colaboradores)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seis alunos do 3º ano / quatro alunos do 4º ano; ▪ Professores - Coordenadora da escola; Famílias (pais ou responsáveis); ▪ Outros moradores da comunidade; ▪ SME; ▪ SEE-MG.
<p>Relações dramáticas (Aprendizado da cultura escrita local e escolar)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interações: crianças com língua escrita-oral/outros sujeitos; ▪ Relações: disponibilidade – acesso – interação – atividade – participação – ensino – aprendizado – experiência – comunicação – performance; ▪ Contraste: escrita na comunidade/escrita da escola; ▪ Narrativas: discursos - escrita, relatos, memórias, eventos de letramento e práticas de letramento; ▪ Etnografia: diário de campo, roteiros de observação, entrevistas, filmagens, gravações de áudio, registro fotográfico, mapas de eventos, artefatos e documentos.

Fonte: Roteiro de pesquisa de campo, elaborado a partir de aulas com o Professor Carlos R. Brandão em 2005/2006.

O esquema de pesquisa do Quadro 1 é um roteiro baseado no trabalho de alunos do curso de Artes Cênicas da Unicamp (BRANDÃO, 2003). Eles faziam parte de uma equipe de teatro antropológico que, ao se envolverem no preparo de uma peça teatral, realizavam uma pesquisa profunda sobre os lugares, cenas e cenários, os tipos e participantes, e relações dramáticas vivenciadas por esses personagens. Encontramos em Goffman (1985) as bases teóricas dessa representação utilizada pelo teatro antropológico. Foi a partir dessas leituras realizadas durante as aulas¹⁹ com o Prof. Brandão que elaborei o esquema do Quadro 1, com o intuito de refletir sobre minha inserção no campo de pesquisa e melhor explicitar sobre os caminhos metodológicos que esperávamos realizar.

Na coluna da esquerda estão três elementos pertinentes a vários contextos que constituem o campo de pesquisa. Quando se fala em cena ou cenário (espaços de vivências e experiências), estamos nos referindo ao lugar, ao espaço geográfico, à paisagem natural e cultural em que as interações do pesquisador com os colaboradores ocorreram. Busquei fazer a descrição do lugar observado no terceiro capítulo deste trabalho. Na coluna da direita detalhamos esses vários espaços de observação em que as práticas sociais se realizaram: a comunidade, a casa, a escola e a sala de aula. Na comunidade rural de Jacarandá, em Ibiaí,

¹⁹ Essas aulas fizeram parte da disciplina “Teoria e metodologia da pesquisa de campo: uma abordagem antropológica” e foram ministradas em 2005, na Universidade Federal de Uberlândia, no Instituto de Geografia. Cursei essa disciplina isolada naquele período e, no mesmo ano, participei de uma oficina sobre etnografia ministrada pelo prof. Brandão em Pirapora.

cenário da pesquisa, construiu-se um *corpus* que permitiu interpretar as interações das crianças com a escrita. Ainda na coluna da esquerda apresentamos os colaboradores mostrando que, como pesquisadora, fiz uma escolha por determinadas pessoas. Entretanto, pela perspectiva adotada, no momento da elaboração do roteiro, apresentado linhas acima, ainda não se sabia o que seria privilegiado ao longo do desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista sua relevância para a compreensão do objeto investigado. Isso implicou uma leitura mais ampla do contexto em que as práticas sociais se realizaram. Assim, na coluna da direita pontuo outras pessoas que, de certa forma, participaram como colaboradores coadjuvantes nesse processo.

Na coluna da direita, correspondente às Relações dramáticas (aprendizado da cultura escrita local e escolar), pontuamos algumas categorias orientadoras do processo de entrada em campo e ressaltamos como e com que ferramentas pretendíamos coletar os dados. Assim, o termo *relações dramáticas* se refere às interações e às escolhas que o pesquisador faz para a realização da pesquisa de campo, ou seja, como ele planeja desenvolver sua pesquisa. Lembramos que Goffman (1985), também considerado o formulador da teoria dramaturgica ou teatral, concebeu os indivíduos como atores e cunhou o termo *relações dramáticas*. Para o autor, o que interessa são as interações face a face (as relações dramáticas), tendo como pressuposto a vida como um cenário (palco) onde há atores e público (indivíduos).

Durante todo o trabalho de campo, utilizei para a construção dos dados: o diário de campo, as gravações de áudio e vídeo, a análise de artefatos, sendo que esse processo foi acompanhado da elaboração de entrevistas, quadros e tabelas dos eventos a fim de delinear as percepções, significados e representações sobre a realidade estudada.

Nos momentos de observação, eu tinha um caderno menor para anotação de esquemas, palavras ou frases e desenhos que me fizessem recordar os acontecimentos. Quando me recolhia à casa que aluguei na comunidade, eu organizava as observações em outro caderno de campo. Esse era um momento de organizar os eventos e fazer uma reflexão inicial dos conceitos orientadores. Assim, o caderno de campo tornou-se um instrumento de fundamental importância para o registro de impressões que o gravador de áudio não conseguia captar. Tornou-se também o instrumento para direcionar e visualizar o caminho percorrido e a percorrer no processo de investigação.

O registro feito no caderno de campo consistiu de notas descritivas e notas reflexivas. Bogdan e Biklen (1994, p. 152) exemplificam esses dois tipos de nota: “O primeiro é descritivo,

em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (*sic*). Quando me recolhia nos finais de semana em Pirapora (MG), organizava as gravações, fotos e vídeos em pastas no computador, nomeando-as por datas e eventos.

Os momentos observados na pesquisa de campo dentro da sala de aula foram sintetizados em um quadro como forma de identificar os padrões que ocorreram nos eventos de letramento no ambiente escolar (APÊNDICE A - Quadro 8). Esse quadro auxiliou na interpretação do que ocorreu na escola e na seleção de ações que evidenciaram os padrões em torno da escrita. Isso contribuiu para a seleção dos eventos de letramento e para aprofundar a análise das experiências das crianças com a escrita.

Além do caderno de campo, utilizei um MP4 para as gravações de áudio e um Ipad para o registro fotográfico e gravações de vídeo. Um receio que me acompanhava antes de iniciar o trabalho de campo era quanto à escolha da ferramenta tecnológica que usaria para as gravações. Sempre que era filmada em alguma situação, sentia que a câmara e o *flash* me constrangiam, dando à filmagem um ar artificial. A escolha por um Ipad, que comporta diversos recursos em um mesmo aparelho (filmadora, câmara fotográfica e computador), foi sugestão do meu filho. Quando entrei no campo e comecei a filmagem, percebi que o Ipad, por não ter o foco de uma lente e nem o *flash*, deixavam as filmagens e fotografias mais naturais.

As crianças puderam interagir e utilizar esse instrumento de várias maneiras: eles faziam poses na frente do Ipad quando eu estava filmando e, por diversas vezes, jogavam comigo o jogo da velha e da memória baixados de *sites* na internet. Essa interação com o Ipad ampliou o diálogo com as crianças. As filmagens e fotografias do Ipad “facilitaram a condução de um inventário cultural” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.189). Como mencionado linhas acima, à medida em que eu fazia as filmagens e gravações de áudio, ia organizando o material em pastas no computador.

Para a pesquisa de campo, a leitura de Wolcott (1994) e discussões com o prof. Dr. Brian Street e a prof^a. Dra. Maria Lúcia Castanheira foram fundamentais. Wolcott (1994) sugere que, ao desenvolver a pesquisa de campo numa perspectiva etnográfica, o pesquisador

organize os dados em três movimentos: descrição, análise e interpretação²⁰. Embora esses movimentos não sejam estanques ou ocorram de forma isolada um do outro, é importante ter em mente a natureza diferenciada das ações a serem desenvolvidas pelo pesquisador (descrever, analisar e interpretar) para garantir a sustentação do processo interpretativo. Assim, busquei sempre me lembrar desses três movimentos. Num primeiro movimento, observei as crianças dentro e fora da escola para poder fazer uma *descrição densa* do contexto em que estavam inseridas. Os vários eventos que as envolveram em interações com a escrita, por meio da indicação dos adultos, nas rodas de brincadeiras com outras crianças, em alguns momentos no lar, na igreja e celebrações na comunidade, foram observados. Na escola, o acompanhamento foi feito em sala de aula e em atividades em outros tempos e espaços escolares.

Num segundo movimento, verifiquei o que estava ocorrendo nas interações das crianças, apoiando-me em conceitos analíticos para poder compreender os significados dos eventos de letramento observados. Esse processo envolveu a organização do material coletado em quadros e tabelas dos eventos, transcrições de entrevistas, filmagens e análise de artefatos. Encontros com os colaboradores ocorreram em diversos momentos para esclarecer dúvidas sobre o material coletado e produtos resultantes de meu processo analítico.

No terceiro movimento, realizei a interpretação do fenômeno social observado a partir do diálogo com autores que já escreveram sobre a temática estudada. Esse momento foi de suma importância. Convém ressaltar que, apesar da explicitação das etapas, elas não aconteceram como momentos isolados; ao contrário, as informações coletadas foram continuamente analisadas a fim de direcionar os itinerários da pesquisa.

Nas etapas de organização, análise e interpretação dos dados para a construção do relatório de pesquisa, algumas escolhas foram feitas, como, por exemplo, a utilização de nomes fictícios para preservar a identidade das crianças pesquisadas e outros colaboradores da comunidade; a combinação dos procedimentos das entrevistas com os colaboradores, respeitando sua individualidade; a solicitação de autorização dos colaboradores e, no caso das crianças, de seus pais para utilizar os dados coletados na redação das produções acadêmicas;

²⁰ Essas etapas também foram abordadas e discutidas pelo prof. Brian Street em orientação no primeiro semestre de 2011. A proposta de pesquisa etnográfica de Wolcott (1994) também foi trabalhada na disciplina "Literacy as social practice" ministrada pelo professor Brian Street na UFMG, em 2012.

as filmagens e gravações de diálogos em MP4, das entrevistas, das aulas ou qualquer outro meio, foram realizadas com o consentimento dos colaboradores.

No que diz respeito ao registro colhido no campo, tomei a decisão de enfatizar as falas dos sujeitos em itálico em todo o trabalho: quando inseridas no texto, estão entre aspas e itálico. Na transcrição de áudio e vídeo, foi mantida a estruturação frasal/sintática do sujeito para não correr o risco de alterar as informações colhidas e também por se tratar de uma representação da fala. A esse respeito, Dionísio (2012, p.87) menciona que a “transcrição deve ser o mais fiel possível, pois a análise tem de se concentrar necessariamente na produção dos interlocutores e nunca em interpretações e adaptações do pesquisador”.

Dessa forma, a escolha de eventos de falas dos sujeitos e das filmagens para transcrição não é uma tarefa fácil para o investigador. Essa etapa da pesquisa exige uma seleção atenta e consciente, já que essa seleção e análise refletem na maneira como o pesquisador compreende seu objeto de pesquisa. Nesse sentido, utilizei ao longo da tese duas maneiras para transcrição dos dados: as unidades de mensagem (GREEN; WALLAT, 1983) e a Norma Urbana Oral Culta – NURC/SP como forma de compreender as interações dos colaboradores da pesquisa nos eventos e práticas de letramento. De acordo com Green e Wallat (1983, p.196),

[...] uma UM (unidade de mensagem) é uma unidade mínima de significado coloquial em parte do orador. Cada UM é definida de acordo com sua fonte, a forma, a finalidade, o nível de compreensão, e sua ligação. A unidade de mensagem é comparável a um morfema livre em termos linguísticos estruturais. O limite de uma UM é linguisticamente marcado por pistas de contextualização.²¹ (Tradução minha.)

Para as transcrições, conforme o relatório do projeto Norma Urbana Oral Culta de São Paulo - NURC/SP²², utilizei as convenções retratadas na tabela (1) a seguir.

²¹ An MU is a minimal unit of conversational meaning on the part of the speaker. Each MU is defined in terms of its source, form, purpose, level of comprehension, and its tie. A message unit is comparable to a free morpheme in structural linguistic terms. The boundary of a MU is linguistically marked by contextualization cues.

²²Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/download/.../2746>. Acesso em: 12 nov. 2012.

Tabela 1 - Convenções para transcrição de áudio, vídeo e entrevistas

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	<i>Não () é amarelo.</i>
Hipótese do que se ouviu ou inaudível	(hipótese) (inaudível)	<i>Eu pensei (inaudível).</i>
Interrogação	?	<i>O que é que tem?</i>
Entonação enfática	Maiúscula	<i>Eu que conto. A-B-C-D-E-F-G-H-I.</i>
Prolongamento de vogal e consoante	:: podendo aumentar para :::: ou mais	<i>Xiii::: não mexe aqui.</i>
Silabação /Soletração	---	<i>"Ver-mi-no (...)" a-o-v-u</i>
Unidade de mensagem	/	<i>Ninguém, não é?/ Deve ter gente que faça isso.</i>
Pausa	... ou marcação do tempo de pausa em um segundo (s) ou mais (ss)	<i>Ser besta não. Eu não sou ocê não. (ss) Toma Jacqueline.</i>
Supressão de fala ou de parte da escrita do autor	[...]	<i>[...] Às 6:50 horas, pontualmente, entrei na comunidade.</i>
Comentários descritivos da pesquisadora	((minúscula))	<i>((Felipe sorriu))</i>
Superposição e simultaneidade de vozes	[<i>[Me empresta a régua Jack? [Uai, eu vou esperar eles me emprestarem.</i>
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto	(...)	<i>Você já fez Ronaldinho? É im::: (...)</i>

Fonte: As convenções utilizadas neste trabalho são baseadas no projeto NURC²³.

O processo de desvinculação do campo de pesquisa começou na última semana de outubro de 2012, quando retornei com minha mudança para Pirapora. Como mencionado anteriormente, nos meses que seguiram, continuei o trabalho na comunidade apenas uma vez por semana até o final do ano letivo, em dezembro. Permaneci nos anos de 2013 e 2014 com visitas esporádicas à comunidade com o objetivo de esclarecer informações coletadas no trabalho de campo de 2012. No capítulo a seguir descrevo a comunidade e caracterizo os colaboradores da pesquisa. Apresento também as primeiras reflexões sobre meu processo de entrada no campo de pesquisa.

²³Disponível em: <http://www.psrossi.com/Normas_entrev.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2012.

Capítulo 3

O campo de pesquisa: o contexto e os colaboradores da pesquisa

Neste capítulo, tratarei da descrição do cenário escolhido para a pesquisa e caracterizarei as crianças colaboradoras do estudo. O investimento em um trabalho científico envolve o interesse no que diz respeito ao fenômeno, ao local, aos colaboradores, à viabilidade, aos recursos ou mesmo ao tipo de metodologia. Tanto a escolha do campo de pesquisa quanto a dos sujeitos se torna um aspecto relevante para a consistência dos dados e para a maneira como o pesquisador se colocará “na” e “através” da pesquisa.

Dois *espaços de vida* (BRANDÃO, 1995) na comunidade de Jacarandá foram foco de minhas observações: o *mundo da comunidade* e o *mundo da escola*. Jacarandá é percebida como uma comunidade tradicional que conserva características identificadas em outras realidades rurais no Brasil. A imersão na comunidade rural de Jacarandá, para desenvolver uma pesquisa de perspectiva etnográfica, propiciou compreensão mais profunda das experiências das crianças em eventos de letramento dentro e fora da escola. Este capítulo foi organizado em seções: na primeira, faço um *tour* pela comunidade, buscando oferecer uma visão geral do espaço geográfico; na segunda, caracterizo os sujeitos da pesquisa, justificando o motivo da seleção deles; na terceira, descrevo os colaboradores coadjuvantes - os pais ou responsáveis. Os pais tiveram um papel fundamental e sem a permissão deles esta pesquisa não seria possível. Na quarta seção, relato minha inserção na comunidade e reflito sobre os primeiros contatos com crianças da comunidade. Na última seção, descrevo o espaço da escola. Busco, nessa seção, contextualizar também a sala de aula. Para as análises deste capítulo, usei trechos das entrevistas, gravações de áudio, anotações do diário de campo e registro fotográfico.

3.1 Um *tour* pela comunidade – visão geral

Jacarandá é uma comunidade rural que está situada no município de Ibiaí no norte de Minas Gerais. Ibiaí, localizado na Bacia do Médio São Francisco, entre a cachoeira de Pirapora e a barragem do Sobradinho, na Bahia, teve como determinantes históricos para a sua

ocupação o comércio de sal e a criação de gado, o que foi facilitado pela navegação no rio São Francisco. A origem do nome do município vem de um vocábulo Tupi-guarani e significa *rio do planalto*. Ibiaí apresenta um clima seco e quente - faz parte do Bioma Cerrado. As principais atividades econômicas são a agricultura e a pesca. No entanto, a pesca vem diminuindo com a poluição do rio e com a pesca predatória. De acordo com Sobral (1997), no século XX houve uma ampliação dos estudos sobre os problemas ambientais em nível global e de suas consequências para a vida no planeta. Questões como a poluição dos rios e oceanos, a chuva ácida, as alterações climáticas, os resíduos perigosos, a perda da biodiversidade e outros problemas aparecem devido a ações localizadas em lugares diversos do globo terrestre. Essas ações, que se iniciaram nos primórdios da civilização com a descoberta do fogo e a utilização da agricultura, se intensificaram desde a Revolução Industrial até os dias atuais.

A conscientização sobre os problemas ambientais tem mobilizado pessoas e governos preocupados em buscar soluções que amenizem o impacto do crescimento acelerado sobre a vida na terra. Contudo, a velocidade das transformações que estão ocorrendo na sociedade, principalmente o emprego de novas tecnologias no setor industrial, mudanças nas estratégias de políticas econômicas (neoliberalismo) e os processos de globalização da produção e comunicação, tem impactado de maneira diversa o modo de vida de comunidades que utilizam, muitas vezes de forma artesanal, os recursos do meio ambiente para prover sua subsistência.

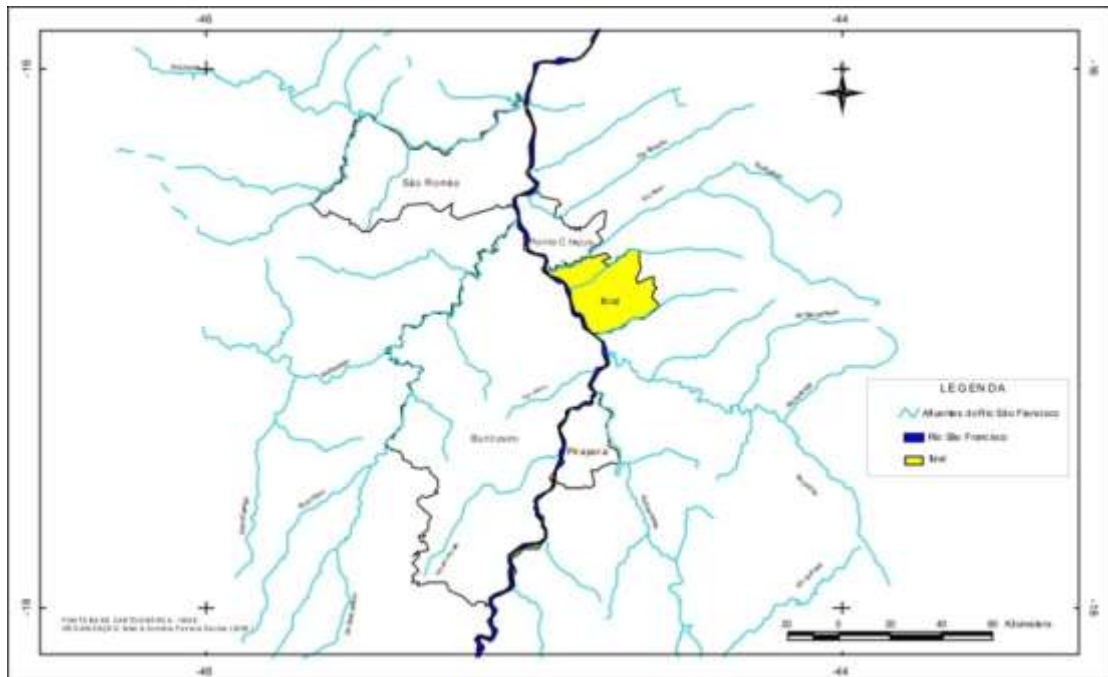
Ao situarmos os problemas ambientais e a influência que isso exerce em nível local, em diferentes regiões, identifica-se na poluição do rio São Francisco o reflexo desse fenômeno na vida das pessoas na comunidade de Jacarandá. Como um morador da comunidade afirmou: *“Dona Jacqueline, molequinho aqui quando desce do rio já aparece morto”*²⁴. O que esse pescador da comunidade denuncia é consequência da ação de grandes empresas ao longo do rio.

Várias cidades ao longo do rio abrigam um grande parque industrial que, além de fazer uso das águas do rio São Francisco, também despeja nelas seus resíduos, muitas vezes, tóxicos. Pirapora, cidade vizinha à comunidade campo delimitado para esta pesquisa, é o segundo maior polo industrial do norte de Minas e fica às margens do rio. No entanto, é a

²⁴ Informação de um pescador registrada no caderno de campo durante uma conversa sobre a pescaria em maio de 2012, momento de intensa atividade pesqueira na comunidade. O termo ‘molequinho’ é a denominação dada ao Surubim.

indústria Votorantim, em Três Marias, que tem sido constantemente questionada pelas populações que residem ao longo do rio São Francisco, haja vista a mortandade de peixes pela contaminação de metais²⁵. O Mapa 1, a seguir, ilustra a localização do município de Ibiaí, onde fica a comunidade de Jacarandá, no percurso do rio São Francisco.

Mapa 1 - Localização da área de estudo: município pertencente à Bacia do Médio São Francisco



FONTE: Base Cartográfica do IBGE.
Org.: MENDES, Natália Corrêa Araujo, 2010.

O município de Ibiaí tem uma densidade demográfica de 8,96 hab/km². Sua população é de aproximadamente 7.839 habitantes, sendo 6.004 no meio urbano e 1.835 no meio rural (dados de IBGE de 2010)²⁶. O município engloba as seguintes comunidades rurais: Ipê Amarelo, Sucupira e Jacarandá. A tabela, a seguir, mostra a distribuição da população no município:

Tabela 2 - População residente

	Situação de residente		
	Total	Urbana	Rural
Ibiaí	7.839	6.004	1.835

Fonte: Banco de dados agregados do IBGE.
Sinopse do Censo demográfico de 2010.

²⁵ Em 2008 foi publicada uma carta-denúncia dos pescadores do Alto e Médio rio São Francisco sobre a mortandade de peixes devido à poluição no rio pela indústria Votorantim. Essa carta está disponível em: <<http://www.ecodebate.com.br/2008/12/20>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

²⁶ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidades>>. Acesso em: 18 nov. 2010.

Em Jacarandá estão 191 habitantes, o que representa 2,43% da população total do município e 10,4% da população rural (conforme dados da Tabela 2). É uma comunidade pequena. O levantamento realizado no trabalho de campo, em fevereiro de 2012, apontou o número de 60 famílias residentes na comunidade. Esse número sofre constantes alterações devido ao fluxo de migração. As entrevistas indicaram a busca de trabalho e de melhoria das condições de vida como alimentadores da migração na comunidade. Na maioria dos casos em que os pais precisavam sair da comunidade em busca de trabalho, deixavam os filhos sob os cuidados dos avós maternos.

Ibiaí está localizada a uma distância de 504 km da capital do estado, Belo Horizonte, e a 84 km de Pirapora, cidade de onde partimos para realização da pesquisa. De Ibiaí à comunidade de Jacarandá são 9 km, sendo uma parte de estrada pavimentada e outra por um caminho estreito e pedregoso. O trajeto não pavimentado dá passagem para apenas um automóvel de cada vez. A estrada tinha uma circulação pequena de carros. Por esse caminho passava o ônibus que fazia o percurso de passageiros de Pirapora a São Francisco, o transporte escolar, alguns carros pequenos, motos, tratores, bicicletas, cavalos e pessoas. Árvores tortuosas do cerrado revelam a diversidade do meio ambiente. A comunidade é banhada pelo rio São Francisco e seu afluente, o rio Jacarandá. Conforme moradores da comunidade, o nome Jacarandá se deve ao rio de mesmo nome. O croqui em 3D (FIG. 1) foi desenhado a partir de mapeamento da comunidade realizado em fevereiro de 2012.

Figura 1 - Croqui em 3D da comunidade de Jacarandá



Fonte: MENDES, Thiago Corrêa. 2012.

Figura 2 - Legenda do croqui

	ARVORE DE JATOBÁ		CASA MERCEARIA
	ARVORE DE BARU		CASA DE PESCADOR
	CEMITÉRIO		ASSOCIAÇÃO/ POSTO TELEFÔNICO/ POSTO DE SAÚDE
	CASA DO PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO/VEREADOR		ASSEMBLEIA DE DEUS
	CASA ALUGADA PELA PESQUISADORA		IGREJA NOSSA SENHORA APARECIDA
	CASA RESERVADA PARA PROFESSOR		ESCOLA
	CASA DAS CRIANÇAS COLABORADORAS NA PESQUISA		ÁREA DE PLANTAÇÃO
	CASA		CASCALHEIRA
	CASA ABANDONADA		ILHA DO SÃO FRANCISCO
	CASA DE ADOBE		POÇO ARTESIANO
	CASA BAR		QUADRA DE ESPORTES
	CASA DE FARINHA		CAMPO DE FUTEBOL
	GALPÃO DA ASSOCIAÇÃO		CAIXA D'ÁGUA

Fonte: MENDES, Thiago Corrêa, 2012.

O que a imagem do croqui (FIG. 1) revela é um cenário marcado pelo contraste de pequenas casas de alvenaria, algumas inacabadas, casas de adobe e outras abandonadas e depredadas. As casas, em geral, tinham três ou quatro cômodos, sendo compostas por um ou dois quartos, uma sala e cozinha. Muitas casas tinham banheiros do lado fora, na área do quintal. Na sala, a imagem de um santo ou um quadro na parede recebia com bênçãos aqueles que por ali chegavam. O fogão a lenha e o “giral” ainda eram muito utilizados na comunidade. Muitas casas tinham um paiol no fundo, utilizado para guardar os produtos do plantio.

O terreno ao redor das casas é delimitado apenas por uma cerca de arame farpado. Isso traz uma experiência física de liberdade para as crianças, os vizinhos e outros moradores. É comum ver pessoas da comunidade cortando caminho entre um quintal e outro. O quintal é o espaço predileto das crianças. Em época de frutas, elas estão sempre sobre os pés de goiaba, manga, laranja e pinha. No quintal, também o “faz de conta” com peças recicladas em brinquedos ganha sentido e significado. Os animais domésticos são criados livremente. As galinhas andam pela comunidade entre um quintal e outro e, quando a noite chega, dormem penduradas nas árvores mais acessíveis. Uma regra de convivência estabelecida entre os moradores se refere ao furto de galinhas ou algum produto de plantio: se o infrator for descoberto, deverá pagar a quantia imposta pelo dono do produto roubado. Geralmente, esse valor era estipulado em R\$50,00 (cinquenta reais).

A igreja de Nossa Senhora Aparecida, padroeira de Jacarandá, foi construída no centro da comunidade. Com uma estrutura muito simples, tem à sua frente uma pracinha com jardim gramado, um orelhão conectado ao mundo por uma antena a rádio, além de bancos de cimento com mensagens de doação. Atrás da igreja, um frondoso pé de jatobá acolhe as crianças e adultos que buscam proteger-se do sol escaldante do sertão.

Há também na comunidade uma igreja evangélica. Ela foi construída em 2003. Os cultos, na igreja, eram celebrados às quartas-feiras, por um morador e sua esposa, e às sextas-feiras pelo pastor de Ibiaí, que vai à comunidade. Dados levantados na comunidade confirmaram apenas cinco pessoas evangélicas.

A escola fica bem próxima à entrada da comunidade, do lado esquerdo. É a única construção guardada por muros de todos os lados. Em frente à escola, foi construída pela prefeitura uma casa para os professores que preferissem residir na comunidade ao invés de se deslocarem todos os dias da sede em Ibiaí.

A casa de farinha, que foi espaço de intensa atividade até o início de sua reforma em 2009, obra paralisada antes de sua conclusão, é usada pelas mulheres na produção da farinha e outros derivados. Ao lado da casa de farinha, cômodos da Associação cedem espaço ao funcionamento do posto de saúde e do posto telefônico. Um grande galpão que guarda o maquinário dos agricultores associados fica ao lado da Associação. Nesse galpão realizam-se algumas celebrações da comunidade, tais como festa das mães, aniversários e outros.

Em frente à Associação veem-se três casas, sendo uma delas onde funciona uma casa-mercearia. Produtos diversos são encontrados na mercearia: alimentos não perecíveis, linguiça e frango congelado, produtos de limpeza, lápis, caneta, caderno e outros. Na comunidade há outros pontos comerciais, como três “casas-bar”.

Na parte de baixo da comunidade há ainda um campo de futebol. Do lado do campo foi construída uma quadra esportiva em junho de 2012, pouco tempo antes do início das campanhas eleitorais municipais. O futebol era o principal lazer na comunidade. Uma cascalheira, que era muito explorada pela prefeitura de Ibiaí, fica atrás das casas, na parte de baixo da comunidade. Áreas de plantio de mandioca, abóbora e outros alimentos, assim como a criação de porcos, vacas e cavalos compõem o cenário (FIG.1). Duas ilhas do rio São Francisco garantem também a subsistência de muitas famílias. Em regime de concessão pela União, o espaço da ilha é dividido por agricultores da comunidade para o plantio de feijão, abóbora, melancia e outros.

Próximo ao cemitério, na parte de cima da comunidade, vê-se outro campo de futebol e vôlei. Ali se encontra a caixa d'água de onde se distribui a água do poço artesiano para a comunidade. O poço artesiano foi construído em 1984, amenizando o enorme desgaste físico dos moradores na dura “labuta” em busca de água no rio, para as necessidades básicas.

A energia só chegou a Jacarandá em 1983. Em 1992, pela primeira vez, as imagens da televisão foram vistas dentro da comunidade. No período desta pesquisa a única forma possível de captar o sinal para a televisão na comunidade era por meio de uma antena parabólica.

No Quadro 2 abaixo ilustro os cenários descritos acima. O Quadro 2 mostra na primeira coluna, os lugares da comunidade; na segunda, a localização; na terceira, as fotos.

QUADRO 2- Os espaços da comunidade		
Lugares	Localização	Foto
IGREJA	Parte de cima da comunidade, a praça da igreja e o sino sendo tocado para a oração.	
ESCOLA	Parte de cima da comunidade, a entrada da escola e a área interna onde era plantada a horta.	
RUAS	A rua Central e rua Interna, ruas laterais na comunidade.	
QUADRA E CAMPO	Na parte de baixo da comunidade, a quadra esportiva e o campo de futebol.	
POSTO DE SAÚDE	Na rua Central o posto de saúde.	

Esse é, portanto, o cenário delimitado para as reflexões sobre letramento fora e dentro da escola neste trabalho. O Quadro 2 mostra os lugares retratados no Croqui em 3D permitindo uma visão menos estilizada dos espaços sociais da comunidade. Em síntese, o quadro mostra a igreja e a escola que ficavam na parte de cima da comunidade; as ruas laterais da comunidade onde estavam localizados o posto de saúde, o posto telefônico e casas bar e mercearia; e na parte de baixo da comunidade, a quadra de esportes e o campo de futebol, lugares de lazer muito utilizados pelos moradores. A seguir, nos deteremos na caracterização dos colaboradores desta pesquisa.

3.2 Os colaboradores da pesquisa: um time de craques

Os principais colaboradores deste estudo foram os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola na comunidade de Jacarandá. A escolha dos colaboradores se deu pelos seguintes motivos: primeiro, porque eu sentia necessidade de verificar os fundamentos presentes em discursos preconceituosos em torno dos saberes dos alunos da comunidade; segundo, porque no trabalho de orientação pedagógica na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pirapora tínhamos como prioridade o acompanhamento da alfabetização em escolas estaduais, principalmente dos alunos do 3º ano do ciclo inicial. Quando entrei em contato com a coordenadora da escola em 2011, ainda não tinha certeza se na escola haveria demanda para uma sala do 3º ano. A confirmação da turma foi feita no princípio de 2012. A escola teria uma sala multisseriada composta por alunos do 3º e 4º anos. Para mim, isso era uma novidade, já que nas escolas estaduais sob nossa orientação não temos a realidade de salas com essa organização.

Iniciei a pesquisa com onze crianças, sendo que uma delas mudou-se da comunidade em março, depois da Semana Santa. O trabalho, então, prosseguiu com dez crianças, com idade entre 8 e 10 anos, que foram observadas em eventos de letramento na comunidade e na escola. Em 2012, período da pesquisa de campo, elas estavam em uma sala multisseriada composta pelos alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização (seis alunos) e 4º ano do ciclo complementar (quatro alunos). Um aspecto discutido com as crianças um mês após minha inserção no campo de pesquisa diz respeito à preservação da identidade dos participantes conforme as normas do Conselho de Ética em Pesquisa com seres humanos²⁷. Compreendida a determinação da Resolução 196/96, no que diz respeito à preservação da identidade dos colaboradores na pesquisa, combinou-se que eles escolheriam um pseudônimo com o qual gostariam de ser nomeados na tese. A escolha dos nomes deu origem a uma seleção de craques²⁸ do futebol: Alan²⁹, Felipe, Rivaldo, Luís³⁰, Messi, Neymar, Cristiano, Ronaldinho e Leo

²⁷ Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996. Conselho de Ética em Pesquisa com seres humanos. Disponível em: <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/images/stories/196_96.pdf>. Acesso em: 2 out. 2010.

²⁸ A escolha por nomes de jogadores famosos se deve à preferência pelo esporte e à identificação com jogadores que representam ou representaram a seleção brasileira.

²⁹ Alan foi morar com sua mãe na cidade de Ponto Chique (MG) depois da Semana Santa e não retornou mais à comunidade.

³⁰ Refere-se ao jogador Luís Henrique Pereira dos Santos. Ele nasceu em Pirapora (MG) no dia 20 de outubro de 1968. Luís jogou na Seleção Brasileira de Futebol de 1990 e 1993.

Moura. Além dos nove meninos duas meninas, Alice e Fernanda, enriqueceram este trabalho com suas experiências.

Convém lembrar que Alan participou da pesquisa apenas nos dois primeiros meses de aula. Como sua matrícula ainda não tinha sido efetivada e ele tivesse se mudado antes de concretizá-la, ele não foi representado na tabela abaixo. A tabela a seguir mostra alguns dados do perfil das crianças organizados a partir do registro de matrícula na escola. A Tabela 3 traz quatro colunas de informações sobre a identidade das crianças. Na primeira coluna, o nome das crianças colaboradoras na pesquisa; na segunda, a data de nascimento; na terceira, a série; e na quarta, a cor.

Tabela 3 -Dados da matrícula escolar das crianças pesquisadas/2012

Crianças	Data de nascimento	Série	Cor *
Alice	04/05/2004	3º ano	Branca
Fernanda	23/05/2004	3º ano	Negra
Rivaldo	21/06/2004	3º ano	Branca
Felipe	11/11/2003	3º ano	Parda
Messi	15/07/2003	3º ano	Parda
Ronaldinho	27/08/2003	3º ano	Negra
Leo Moura	10/06/2003	4º ano	Negra
Neimar	15/03/2003	4º ano	Parda
Cristiano	02/07/2002	4º ano	n/preencheu
Luís	21/01/2003	4º ano	Preta

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

*Dados preenchidos pelos pais na ficha de matrícula.

Conforme revelam os dados na tabela acima, as crianças se encontravam numa faixa etária entre 8 e 10 anos, ou seja, algumas já estavam com uma defasagem idade-série. Essa defasagem era proveniente de fatores como ingresso tardio na escola e migração dos pais para outras cidades. Entretanto, um dado importante é a percepção da família quanto à cor: 2 das crianças foram definidas pelos pais como brancas; 3, como pardas; 4, como negras e uma não constava a definição da cor. Ao tomarmos a definição de raça pela cor da pele, pode-se afirmar que existe uma incompatibilidade nos dados da tabela, já que não se verificou nesse grupo crianças com a cor de pele branca. E duas das crianças de cor de pele parda poderiam ser definidas como negras. Em fevereiro, presenciei um conflito na escola com características de preconceito, mas não foi direcionada às crianças que moravam na comunidade. O fato se

deu com o aluno Luís, colaborador da pesquisa e classificado na Tabela 3 pelos pais como criança de cor preta. Ele foi matriculado na escola em fevereiro. Morava em uma fazenda próxima da comunidade e vinha todos os dias, utilizando o transporte escolar. Mostrava-se muito tímido, quase não interagia com os colegas de sala. Logo na primeira semana de aula, alguns conflitos aconteceram na hora do recreio envolvendo este aluno. Isto foi resolvido com a intervenção da professora, que, avisada sobre o conflito, conversou com os alunos dentro da sala de aula.

Hoje a professora conversou com os alunos sobre o problema que está ocorrendo com o aluno Luís. Ele é mais claro que as crianças da comunidade. Tem os cabelos lisos e por isso os outros alunos ficavam implicando com ele. Na hora do recreio ele não estava à vontade e não queria brincar. A professora o levou para a sala e passou atividades no quadro para ele fazer. Quando o recreio terminou, a professora cobrou da turma mais respeito ao novo colega de sala. E afirmou: *“quem não gostaria de ter um cabelo liso, lindo como o dele. Eugostaria”*. (Notas. Diário de campo, 2012)

Características físicas do outro e manifestações intrapsíquicas expressaram-se de forma espontânea e livre de censuras nesse episódio. Foram necessárias algumas semanas para que Luís se sentisse mais à vontade dentro da sala de aula. Aos poucos, foi interagindo com os colegas.

A percepção dos pais (TAB. 3) traz uma indefinição até mesmo para as crianças sobre sua identidade (SCHWARCZ, 2006). Como afirma o senhor Bento,

Não existe pessoa branca aqui na comunidade, existe assim um pouco mais clara. Mas gente branca aqui não tem. Tem gente que chega aqui, mas das pessoas nossas aqui não tem. Eu acho que isso está até prejudicando a si próprio, a sua criança que for querer transpor a cor. Eu acho que não é justo. (Entrevista, Sr. Bento, 2012)

A meu ver, no relato do Sr. Bento observa-se a manifestação de referências transmitidas nas interações familiares. No contexto familiar a transferência vai se construindo pela formação de valores necessários à integração social do sujeito. Nosso nome, o gênero, a cor e outras características constituem nossa identidade e nos diferenciam de outros indivíduos. Em outras palavras, a identidade tem uma relação de inteira dependência com a diferença. Nesse sentido, todos nós somos diferentes e únicos em nossa singularidade e subjetividade. Também no grupo de crianças pesquisado, são experiências³¹ individuais

³¹Para Brah (2006, p. 360), a diferença como experiência é um processo de significação que é a condição mesma para a constituição daquilo a que chamamos “realidade”, é o lugar de formação do sujeito.

(BRAH, 2006) distintas que dão especificidade ao cotidiano em que essas crianças estão inseridas. Considerando essa experiência, sinalizo algumas especificidades dos colaboradores desta pesquisa.

Primeiramente, destaco a predominância do gênero masculino. Eram apenas duas meninas em um grupo de dez alunos. Alice e Fernanda tinham ambas oito anos de idade e estavam na mesma etapa do ensino, 3º ano do ciclo de alfabetização. Alice adorava ir para escola vestida de rosa. Nos materiais escolares também havia uma preponderância da cor rosa, provavelmente reproduzindo uma representação social da cor considerada apropriada às meninas ou mesmo influência das imagens femininas construídas no meio familiar. Alice levava sempre um batom em sua bolsinha de lápis e, por vezes, ela e Fernanda pintavam a boca durante a aula. Gostavam de brincar de casinha, aulinha, pique pega, bicicleta, mas, assim como os meninos, adoravam futebol. Elas faziam parte do time infantil de futebol feminino da comunidade.

Já no grupo dos meninos, que também era diverso dentro dele mesmo, Rivaldo, Felipe, Ronaldinho e Messi, com idades aproximadas entre 8 e 9 anos, estavam também na mesma etapa de ensino, 3º ano. Leo Moura, Cristiano, Neymar e Luís tinham idades aproximadas entre 9 e 10 anos. Eles estudavam no 4º ano do ciclo complementar. Messi, Neymar, Felipe, Leo Moura e Ronaldinho, em geral, estavam juntos nos momentos de brincadeira, como futebol, pique pega, carrinho, caça, polícia e ladrão, congelado, adedanha. Segundo Neymar, ele brincava muito com os amigos, mas também brigava. Como afirma Neymar, eles brincavam *“De bola e quando a gente não tem nada melhor para fazer a gente inventa um monte de coisas”*. Já Cristiano não circulava na comunidade como as outras crianças. O espaço de convivência estava mais restrito às proximidades da casa de seus avós. Brincava com maior frequência com seu vizinho. Ao mencionar seu círculo de amizade, relatou que *“Não tenho muitos amigos não, mas tenho alguns. Neymar é meu melhor amigo. Desde meus quatro anos que nós brincamos. Brinco muito com ele de jogar bola”*. Algumas situações observadas durante o trabalho de campo mostraram a identificação dessas crianças com o futebol. O corte de cabelo estilo Neymar e os gestos de celebração dos jogadores do Atlético Mineiro (Foto 1) foram algumas manifestações que apareceram nesse grupo.

Foto 1 - Alunos reproduzem gestos dos jogadores (Ronaldinho e Jô) do Atlético Mineiro



Fonte: Acervo da autora, 2012.

As tarefas domésticas eram outro aspecto que fazia parte da experiência dessas crianças. Varrer a casa ou o quintal, lavar a louça, levar recados ou encomendas pela comunidade, buscar produtos na mercearia, cuidar dos irmãos mais novos são algumas das atribuições que os observei fazendo em 2012.

O dia está muito quente. As crianças estão em suas casas, algumas brincam sob as árvores. Recebo Ricardo e sua irmã em minha casa. Ele não foi à aula hoje porque ficou cuidando da irmã, para que sua mãe pudesse ir até Ibiai fazer compras. Enquanto organizo minhas anotações no caderno de campo, eles brincam no chão da sala. (Notas. Diário de Campo, 2012).

Desse modo, o *mundo do trabalho* se revela um círculo importante na vida das crianças de comunidades populares. É comum que elas sejam iniciadas em pequenos afazeres domésticos já aos oito anos de idade. Essa inserção em atividades do lar, principalmente quando os pais precisam se ausentar, na arrumação da casa, na criação de animais e outras, torna, como afirma Brandão (1995), crianças escolares em meninas e meninos precocemente trabalhadores.

Os espaços da casa também demarcavam a “diferença como experiência” na vida das crianças. Dentre as crianças pesquisadas, 60% dividiam o espaço da cama com outros irmãos ou pessoa da família. A invasão da individualidade vivenciada pela dimensão espacial do lugar traz experiências do viver e sentir-se membro de uma cultura particular. Na instituição familiar, a experiência mais intensa para as crianças eram os valores dessa cultura.

Compartilhar e cooperar eram verbos materializados nesses espaços. Assim, brinquedos, vestimentas, acessórios, alimentos e outros produtos se tornavam de uso comum - instrumentos de relações sociais com forte apelo afetivo, pautados pela cooperação, luta por poder, negociações, trocas e também por aprendizagens. Nessas condições distintas, as crianças constroem sua personalidade. Essa é uma breve caracterização dos colaboradores desta pesquisa. Na próxima seção, descreveremos os pais ou responsáveis.

3.3 Os pais ou responsáveis

Outra característica da diversidade presente nesse contexto é a organização familiar. As crianças colaboradoras na pesquisa moravam com os avós maternos, somente com a mãe ou com os pais como mostra a tabela a seguir. A Tabela 4 apresenta, na primeira coluna, a estrutura familiar em que a criança estava inserida em 2012; na segunda coluna, o total de crianças em cada ambiente familiar.

Tabela 4 - Estrutura familiar das crianças pesquisadas em 2012

Estrutura familiar	Frequência
Só com a mãe	1
Com o pai e a mãe	4
Com os avós maternos	4
Com a avó materna e a mãe	1

Fonte: Pesquisa de campo.

A tabela acima mostra que o modelo familiar preponderante no grupo pesquisado era pai e mãe, e avós maternos. Uma criança morava com a mãe, quatro moravam com o pai e a mãe, quatro moravam com os avós maternos e uma morava com a avó materna e sua mãe. Em seção anterior sobre a descrição da comunidade, mencionei que um dos aspectos responsáveis pela estrutura familiar presente na comunidade era a necessidade de migração em busca de trabalho que garantisse o sustento da família. Por esse motivo, algumas crianças ficavam em companhia dos avós maternos enquanto os pais buscavam emprego fora da comunidade. De fato, percebemos que esse fenômeno estava presente no meio familiar de algumas das crianças colaboradoras na pesquisa em 2012.

No que diz respeito à ocupação profissional, quando se perguntava a um morador de Jacarandá qual era sua profissão, a maioria se denominava “trabalhador rural”. Muitos

moradores da comunidade eram trabalhadores rurais e também pescadores. A Tabela 5, a seguir, mostra a profissão dos pais ou responsáveis pelas crianças colaboradoras na pesquisa. Na primeira coluna, registramos as profissões tanto dos pais/avôs quanto das mães/avós. Essas designações foram recolhidas nas entrevistas. Nas colunas posteriores, registramos a frequência das profissões.

Tabela 5 - Profissão dos pais/responsáveis em 2012

Profissão	Pai	Mãe	Avô	Avó
Trabalhador rural	1	1	1	1
Trabalhador rural e pescador	1	-	-	-
Trabalhador rural e auxiliar de serviço público	-	1	-	-
Auxiliar de serviço público	-	3	-	-
Professora	-	1	-	-
Aposentado e trabalhador rural	-	-	1	1
Boiadeiro	1	-	-	-
Responsáveis pelo lar	-	3	-	-

Fonte: Pesquisa de Campo, 2012.

Na TAB. 5 apresentamos as profissões apontadas pelos pais (mãe e pai/avó e avô). Assim, 6 se posicionaram como trabalhadores rurais, sendo que desses trabalhadores rurais 1 era também pescador e 1 era auxiliar de serviço público; 3 eram auxiliares de serviços públicos (remuneradas por serviços prestados à Prefeitura Municipal de Ibiaí); 1 era professora; 1 era boiadeiro (pessoa dedicada à “lida do gado” – como o pai de Luís); 2 eram aposentados e trabalhadores rurais; e 3 eram responsáveis pelo lar (mães que trabalham em casa e, muitas vezes, ajudavam o marido na roça).

Esses dados também revelam o que Moll (1992) conceitua como *fundos de conhecimento*. Isto é, os conhecimentos acerca da atividade na comunidade ou fora dela que garantem uma produção material para o sustento da família. Esses *fundos de conhecimento* proporcionam também uma relação de reciprocidade entre pais e filhos e outras pessoas do círculo de relações da família. Assim, os trabalhadores rurais ou agricultores na comunidade detêm saberes específicos do cultivo de plantas como o feijão, arroz, verduras e frutas. Sabem usar de maneira eficiente a enxada, a foice, o facão e o arado de tração animal. Utilizam-se de um calendário típico baseado na previsão de ocorrências das chuvas para cada fase de trabalho na lavoura: preparo do solo, plantio, manutenção e limpeza da roça, tombamento do milho, preparação do solo para o plantio do feijão, colheita, beneficiamento da mandioca, fabricação da farinha e goma, coleta de frutos do cerrado, plantio de hortas, recuperação do

solo. Estes e outros *fundos de conhecimento*, que implicam interações com outros sujeitos na comunidade, fazem parte do cotidiano em Jacarandá.

Os trabalhadores rurais de Jacarandá sabem identificar ervas medicinais específicas do cerrado. Membros da Rede Cooperativa do Cerrado também identificam frutos, folhas e cascas que são coletados ao redor da comunidade para a produção de alimentos e remédios na cooperativa. Para essa atividade, é preciso dominar certos conhecimentos que vão permitir a coleta sem danificar o patrimônio ambiental. Como menciona D. Simone, mãe de Leo Moura.

D. Simone: Mas tem que ter cuidado porque ocê tem que ter os métodos pra tirar na árvori. Ocê não pode arruinar ela toda. Ocê tem que tirar dum lado. Cê vira, tira um metro acima do que você tirou, então entendeu? Porque se não ocê mata a árvori. Então, por isso, que tem que ter curso porque se não tiver...

Pesq: Tem toda uma ciência?

D. Simone: Tem toda uma ciência. E tem que tirar o olho de pau, ocê tem que saber como que tira. Porque ocê tem que abrir um buraquinho. Cê tira e aquele pedacinho de pau ocê coloca lá de novo. Ocê só pode mexer naquela árvori depois de um ano, entendeu? Tem que tirar de manhã, porque se você tirar depois de 10 horas a árvori senti. Nossa! Tem toda uma história. Tudo é ensinado lá. Lá nois tem as árvoris. Lá a gente tem uma área grande de experimento. Todas essas árvoris tem lá. Lá tem horta... lá, nossa... lá tem gado, lá tem porco, lá tem galinha. Porque lá tudo dá cuzinha, Jacqueline. É aproveitado, ensina tudo.(Notas. Diário de campo, 2012).

Nos trechos acima, a mãe de Leo Moura explica como extrair o óleo de uma árvore encontrada na comunidade e esclarece que os cursos oferecidos aos tutores e coordenação pela rede refletem no trabalho da rede. Ela era a conselheira da Rede de Comercialização Solidária de Agricultores Familiares e Extrativistas do Cerrado e coordenava o trabalho de três monitores. Os monitores coordenavam o trabalho de seis famílias (cada membro era um ponto que se ligava a outros) que faziam parte da rede. Essas famílias coletavam o baru, ainda abundante no entorno da comunidade. O baru³² era enviado para Goiânia e lá era processado e transformado em barrinhas de cereais e cookies que são comercializados pela internet, para supermercados e prefeituras. As barrinhas de baru também retornavam à comunidade por meio da merenda escolar através das verbas descentralizadas pelo Programa de Alimentação Escolar – PNAE do Governo Federal. Essas barrinhas eram o lanche preferido das crianças.

A mãe de Leo Moura tinha uma participação ativa na rede e, para melhor organização das ações da rede, trazia consigo um caderno de anotações em que registrava todas as

³² Fruto do baruzeiro é também conhecido como “viagra do cerrado”, expressão utilizada nas regiões em que é extraído devido a fama de ser afrodisíaco.

atividades, as orientações recebidas nos cursos e reuniões em Goiânia e na comunidade. Esse caderno agrupava uma série de gêneros textuais como listas de produtos a serem coletados e sua quantidade, balancetes de viagens com seus respectivos recibos anexados, movimentação financeira da coleta de baru e pequi na comunidade. Um documento muito importante para garantir a coleta dos produtos do cerrado era o certificado de regularidade emitido pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA (Foto 2). Cada um dos monitores e as famílias que compõem a rede na comunidade tinham uma cópia desse documento, que era apresentado aos fazendeiros da região quando necessário.

Foto 2 - Documento do Ibama e coleta do baru em agosto de 2012



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Entretanto, o que garantia a coleta do baru nas fazendas, no entorno da comunidade, era a relação de confiança estabelecida entre os moradores e os fazendeiros. O que o certificado de regularidade informava aos fazendeiros era que a atividade da rede tinha o reconhecimento do Ibama, pois se tratava de uma atividade que não trazia danos ao meio ambiente, mas isso não garantia que os fazendeiros iriam autorizar a coleta dos produtos. Eram as relações amistosas estabelecidas entre as partes que davam possibilidade do trabalho para a rede acontecer. A rede Coopcerrado trazia muita expectativa para as famílias da comunidade, que recebiam pela coleta de sementes, cascas e frutos ainda encontrados de forma significativa no entorno da comunidade (Foto 2).

Essa descrição do trabalho na comunidade poderia dar a impressão de que tirar o sustento para sua sobrevivência era um trabalho fácil naquele local, mas não era. Como todo trabalho de procedimento repetitivo e sob tensão, também essa atividade trazia impacto ao corpo humano e dificuldades para se extrair dele o sustento à sobrevivência. Durante uma das

coletas de baru em fazenda próxima à comunidade, o Sr. Manuel comentou que, no fim do dia, quando retornava à sua casa, mal conseguia se locomover com dores nas costas e nas pernas. Contudo, muitas famílias esperavam, com o trabalho da coleta, meses de maior fatura.

Algumas vezes, na coleta do baru, podia-se ver crianças acompanhando a coleta nas atividades da Rede. Em agosto, acompanhei um monitor da cooperativa e dois adolescentes na coleta do baru (Foto 3). Um dos adolescentes era irmão de Leo Moura. Do mesmo modo como as crianças se mostraram solidárias em ajudar-me na arrumação da casa (momento em que me mudei para a comunidade), cooperavam, também, no trabalho desenvolvido pelos pais tanto em casa quanto na roça ou na cooperativa.

Foto 3 - Adolescentes coletando baru



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Na Foto 3, dois adolescentes coletam o baru no chão de uma fazenda próxima à comunidade. Nesse dia, foram coletados quatro sacos de 60 quilos de baru. Como mencionado anteriormente, para a coleta do baru todo um saber era necessário. Ao selecionar o tipo de baru que iria para o saco, o de primeira qualidade era o que não apresentava nenhuma deterioração na casca; já o baru que havia sido roído pelo gado ou outro animal era coletado separadamente e virava carvão na cooperativa. Esse era um conhecimento apreendido em cursos na cooperativa e que eram transmitidos pelos adultos às crianças. Também a coleta de cascas e sementes da região exigia certa ciência, ou seja,

precisava de um aprendizado tanto do produto a ser extraído quanto da preservação da vegetação do cerrado (como mencionado linhas acima).

Já os auxiliares de serviços públicos que estavam em diversas atividades, como a administração do posto telefônico, a limpeza do posto de saúde e a limpeza da escola, também dominavam conhecimentos: controle da ligação telefônica, que se fazia pelo valor cobrado por minuto da ligação interurbana ou local e o tempo gasto; limpeza e higiene dos cômodos do posto de saúde e da escola; o preparo da merenda escolar (que implicava uma gama de outros conhecimentos). O boiadeiro sabia montar e domesticar cavalos, conduzir o gado, identificar pragas e doenças, cuidar da higiene e saúde do gado e de outros animais da fazenda.

Além das profissões relacionadas na Tabela 5, os moradores da comunidade desempenhavam funções como a de pedreiro, carvoeiro, eletricista, vendedor e outras. Conforme descrito por Moll (1992), todas essas profissões têm *fundos de conhecimentos* específicos. Algumas encontravam na escrita a mediação do pensamento e a organização do trabalho. Por exemplo, a coordenadora da Rede Cooperativa de Produtos do Cerrado se utilizava da escrita para registrar as orientações de reuniões da rede, ata de reuniões, controle dos gastos com viagens pela rede e coleta de produtos pelas famílias na comunidade. A administradora do posto telefônico registrava em uma tabela as ligações dos usuários, e as mães, em geral, utilizavam-se da escrita para fazer lista de compras, para anotar receitas, para mandar mensagens pelo celular, para se comunicar através de bilhetes. Acredita-se que esses saberes do cotidiano das famílias, associados aos saberes escolares, facilitariam o processo de aprendizagem das crianças, desde que a escola os compreendesse e os identificasse. Ainda de acordo com Moll (1992), um trabalho de parceria com a família seria um caminho interessante para estimular o aprendizado das crianças.

Em Jacarandá, os pais das crianças, além de exercerem funções diversas, tinham graus de estudo diferentes. A tabela a seguir mostra o grau de estudo dos pais ou responsáveis (avós maternos) e a renda familiar.

Tabela 6 - Grau de estudo dos pais/responsáveis e renda familiar

Criança	Grau de estudo				Renda familiar
	Pai	Mãe	Avô	Avó	
Alice	Primário	Superior incompleto	-	-	1 salário e meio
Fernanda	3º ano	Ensino Médio incompleto	-	-	R\$134,00
Rivaldo	-	Ensino Médio	2º ano	EJA	1 salário
Felipe	-	8ª série	Não estudou	5ª série incompleta	1 salário
Ronaldinho	-	Ensino Médio incompleto	4º ano	7ª série	1 salário
Messi	2º ano	3º ano	-	-	1 salário e meio
Leo Moura	3º ano	Ensino Médio incompleto	-	-	R\$500,00
Neimar	-	5ª série Incompleto	-	-	2 salários
Cristiano	-	8ª série	20 dias	4º ano	2 salários
Luís	4º ano	Não estudou	-	-	1 salário

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Os espaços com um traço não foram informados.

A Tabela 6 mostra que 4 famílias sobrevivem com uma renda salarial de um salário mínimo, 3 com um salário e meio, 2 com dois salários e 1 com menos de um salário. Em condições econômicas muito diversas, essas pessoas faziam verdadeiro “malabarismo” para manter, em muitos casos, uma família numerosa, como podemos observar no relato da avó de Felipe. Segundo ela, a mãe de Felipe mudou-se para Belo Horizonte porque precisava trabalhar: *“Ele não está com ela porque ela foi trabalhar e lá é mais complicado. Agora ela não tá trabalhando. Tá com o seguro. Não é casada. Mora com um rapaz lá. Todos os filhos estão aqui comigo. Eles sentem muita falta dela. Só que ela vem bastante aqui”*. No relato da avó de Felipe, é possível confirmar a necessidade de migração em busca de trabalho. Naquele momento, a mãe de Felipe estava desempregada e por isso recebia o seguro-desemprego³³. A avó de Felipe cuidava do lar e algumas vezes ajudava o avô na roça. Vivendo em circunstâncias precárias, a renda familiar era de um salário mínimo para a manutenção de dez pessoas. Segundo a avó de Felipe, a renda familiar podia variar: *“Agora, tem mês que se juntar não dá o salário. Porque roça é complicado”*.

Desse modo, fazer um “bico” na colheita de café, como ajudante de pedreiro ou como diarista, fazer biscoitos para vender, lavar roupas para fora, plantar na roça ou coletar na rede,

³³ O Seguro-desemprego é uma assistência financeira temporária, garantida constitucionalmente ao trabalhador desempregado sem justa causa. Está regulamentado pelo art. 7º dos Direitos Sociais na Constituição Federal. (BRASIL, Constituição Federal de 1988).

trabalhar na carvoaria, no comércio, no bar proviam a subsistência dessas famílias. A maioria das famílias aqui citadas recebia o recurso do programa Bolsa Família, o que já estava incorporado à renda salarial declarada.

Outro dado relevante da TAB. 6 diz respeito ao grau de estudo. A leitura dos dados mostra maior grau de estudos no gênero feminino tanto por parte das avós quanto das mães. Entre as mães, 1 tinha o curso superior incompleto, 3 tinham o Ensino Médio incompleto, 1 cursou o Ensino Médio completo, 2 estudaram até a 8ª série, 1 até a 5ª série, 1 estudou até o 3º ano primário, e 1 não estudou. Dados coletados juntos às avós mostram que 1 estudou no EJA, 1 até a 5ª série e 1 até o 4º ano primário. Os dados também evidenciam maior grau de estudos entre a geração posterior – as mães. Esses dados de elevação do letramento do gênero feminino são corroboradas pelas análises já evidenciadas por Moura e Carvalho³⁴ (2003, p. 177). Segundo estas autoras, os resultados mais significativos do letramento das mulheres no INAF/2001 são pertinentes a um maior índice de escolaridade e ao estabelecimento de uma relação mais positiva e mais frequente com as práticas de leitura e escrita do que aqueles apresentados pelos homens (MOURA; CARVALHO, 2003). Também em Jacarandá as mulheres estavam mais envolvidas em práticas de leitura e escrita do que os homens, principalmente ao apoiarem os filhos e netos nas tarefas escolares.

Quanto ao gênero masculino, os dados apontam que tanto os pais quanto os avós se ocuparam menos com os estudos, talvez pela necessidade de prover o sustento da família na lavoura. Os dados na Tabela 6 mostram que 5 dos pais tinham o primário incompleto e 2 dos avós estudaram até o 2º e 4º anos primário, e 2 não estudaram. A ausência de escolarização nesse caso não evidencia a ausência de letramentos como mencionado pela avó de Cristiano. Segundo a avó de Cristiano, seu marido estudou pouco, mas sabia mais do que ela que estudou até o 4º ano primário: *“ele falou que estudou 20 dias, mas ele sabe mais do que eu. Eu sei ler, sei assinar o nome, graças a Deus. Eu não gosto de matemática, mas se for para escrever uma carta eu escrevo”*. Nesse trecho da entrevista, é possível deduzir que a importância e finalidade da escrita atribuída pela avó de Cristiano, por exemplo, para assinar o nome é uma demanda social exigida em muitas situações do cotidiano como transações financeiras e comerciais, regularização de documentação e outros. Isto indica o envolvimento com a leitura e escrita em “situações demandantes” (KALMAN, 2004), ou seja, situações em

³⁴ Essas autoras realizaram uma análise com base em informações coletadas na pesquisa do INAF de 2001. (In: RIBEIRO, Vera Masagão. Letramentos no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003).

que uma pessoa escreve algo em resposta a uma demanda feita por outra pessoa ou instituição. Uma situação demandante vivenciada pelas mulheres do grupo de estudos que Kalman (2004) coordenou no México, por exemplo, foi também experienciada pela avó de Cristiano e moradores da comunidade: firmar a assinatura no dia da votação para eleições municipais ou assinar o caderno de registro de compras.

O que os dados na TAB. 6 revelam a respeito do grau de estudo maior por parte das mães das crianças é, justamente, o que configura a maior participação delas na aprendizagem das crianças na leitura e escrita. Na próxima seção, refletirei sobre minha entrada no campo e os primeiros contatos com crianças na comunidade.

3.4 A chegada a Jacarandá e os primeiros contatos com as crianças

Nesta seção lançamos nosso olhar sobre as primeiras anotações de campo feitas por mim, para examinar as condições em que meu contato com as crianças foi sendo inicialmente estabelecido. Para isso, tomei para análise trechos das notas de campo registradas sobre o dia em que me mudei para Jacarandá. No Quadro 3, a seguir, apresento trechos das notas do primeiro dia no campo, sendo que, na coluna da esquerda, estão trechos das anotações feitas por mim e, na coluna da direita, registrei algumas notas analíticas indicando pontos para nossa reflexão.

Quadro 3 – Trechos das notas de campo sobre os primeiros encontros com as crianças de Jacarandá

Notas - segunda-feira	Comentários analíticos
<p>[...] Às 6:50 horas, pontualmente, entrei na comunidade. A primeira impressão é de distanciamento da correria e da demarcação de tempo vivido em cidades maiores. Parei o carro debaixo de um pé de Barú enraizado próximo à escola. Como não era horário de início das aulas, não havia movimento de alunos por ali. Apenas uma menina estava sentada em um banquinho na frente da escola. (Soube depois tratar-se de Maria, aluna do 2º período). Ela se aproximou e me pediu “bença”. Este gesto me surpreendeu. Respondi “Deus te abençoe”. Vi essa interação compartilhada repetir-se continuamente entre crianças, adolescentes e adultos em relação a professores e outros moradores da comunidade. Isso indicaria um grau de parentesco muito estreito entre os moradores? Ou seria uma tradição cultuada pelos mais velhos?</p>	<p>O sentimento de distanciamento da vida urbana: cruzando a fronteira entre o urbano e o rural?</p> <p>A escola: uma porta de entrada na comunidade?</p> <p>“Bença”: o inesperado dá início ao posicionamento criança-adulto?</p>

(Continuação)

(Continuação)

<p>[...] Recebi afinal a chave e pude ir para a casa-bar. [...] Nesse momento quatro crianças da comunidade apareceram, tomaram “bença” e se ofereceram para ajudar. Logo pude identificá-los como José, de 11 anos; seu irmão Jairo, de 10 anos; Carla, de 11 anos; e Maria, de 5 anos, a mesma menina que me havia recebido na porta da escola quando cheguei. Eu ainda não tinha respondido e eles já pegavam coisas na picape e traziam em direção à casa. Abri então as portas e janelas, deparando-me com antigos moradores que me aguardavam – morcegos.</p>	<p>“Bença”: o costume vai se revelando?</p> <p>Solidariedade manifestada pelas crianças: a disposição em colaborar e ser solidário manifestar-se-ia em outros momentos?</p> <p>Oferecem-se e já estão agindo. Essa forma solidária era iniciativa própria das crianças ou atendia a algum mandado de adulto?</p>
<p>[...] Comecei então a limpar a casa. As crianças queriam a todo tempo fazer o que eu fazia. Consenti que ajudassem. Enquanto desenvolviam algumas tarefas, eu ia organizando outras. Em um determinado momento essa ajuda virou bagunça. Começaram a brigar por causa de vassoura, rodo e balde. Precisei coordenar os conflitos para concluir a limpeza. Em um dado momento, percebi que José estava em cima de uma laje que cobre o banheiro do lado de fora da casa. Esse banheiro era reservado a pessoas que frequentavam o bar, quando funcionava. Sobre a laje estava uma pequena caixa d’água de amianto. José estava retirando a água da caixa com o balde para lavá-la. Pedi e insisti que ele descesse, temendo que ele se machucasse, mas não fui atendida. Ele continuou sua tarefa. Em outro momento, Marta pediu para subir e José a puxou para cima da laje. Quando ela percebeu a altura em que estava, começou a chorar. Interrompi minha tarefa e fui ajudá-la. Ao se sentir segura no chão, parou de chorar e logo brincava como se nada tivesse acontecido.</p> <p>Logo depois, Jairo veio correndo me avisar que José quebrara o cano da caixa d’água. A situação foi tensa. A pressão da água era enorme e José olhava para mim desconcertado. Tentou colocar uma pedrinha e outras coisas para vedar o cano, sem sucesso. Eu então perguntei: ‘E agora José, o que vamos fazer?’ Ele apenas pediu a Jairo que procurasse alguém na comunidade para ajudá-lo a resolver o problema. Enquanto Jairo cumpria seu mandado, José vedou o cano com a mão. Jairo retornou em pouco tempo com um adolescente. Esse adolescente subiu na laje e improvisou com um sabugo de milho a vedação do cano. O serviço ficou bom e eu providenciaria conserto mais adequado à tarde. Concluímos a organização da casa e despedi-me das crianças.</p>	<p>Consentimento: reconhecimento e aceitação da iniciativa das crianças?</p> <p>Espaço de espontaneidade. Todos agiam com liberdade e naturalidade.</p> <p>Reconhecimento e aceitação mútuos.</p> <p>Ações da pesquisadora para organizar as tarefas e os conflitos são aceitas.</p> <p>Posicionamento de uma criança de manter-se em atividade de risco foi consentido.</p> <p>Assertividade na busca de solução na comunidade para algo inusitado.</p> <p>Seriam estas relações comuns entre adultos e crianças na comunidade?</p> <p>O trabalho realizado conjuntamente seria base para uma relação de colaboração futura?</p> <p>Coordenação de conflitos e de riscos: que intervenção cabe ao pesquisador?</p> <p>Busca de soluções com a ajuda de outros da comunidade: seria a solidariedade uma característica dessa comunidade?</p> <p>O trabalho realizado conjuntamente: base de uma relação de colaboração futura?</p>
<p>[...] Por volta das 19 horas passei pela pracinha da igreja e vi um grupo de pessoas que rezavam. Depois retornei à casa-bar. Minha primeira noite no novo lar não foi tranquila. Os moradores mais antigos (os morcegos) reivindicavam o espaço. As crianças que me ajudaram pela manhã orientaram que eu queimasse estreme de boi dentro de casa para afugentar os morcegos. Não realizei este procedimento, temendo pelo cheiro que ficaria no ambiente. Uma vizinha sugeriu que eu queimasse um pano velho dentro de</p>	<p>O conhecimento indicado pelas crianças pareceu estranho à pesquisadora, mas foi ratificado por um adulto com alterações.</p> <p>O procedimento realizado mostrou-se parcialmente eficaz.</p> <p>Seria este procedimento um saber local a ser considerado?</p>

(Continuação)

casa e me forneceu um pedaço de calça jeans. Após realizar esse procedimento sugerido, abri janelas e portas para que a fumaça saísse. Pareceu-me, inicialmente, que os morcegos haviam se retirado, mas, por volta das 3 horas da madrugada, eles executavam voos rasantes perto da minha cama. Compreendi que não seria fácil despejar esses inquilinos.

Saber local: que conhecimento está em jogo?

Fonte: Notas. Caderno de campo, 2012.

A entrada na comunidade deu-se no primeiro dia de aula da escola e, antes mesmo que o sinal tocasse, desloquei-me para o portão de entrada, onde uma aluna já aguardava sua abertura. Para minha surpresa, essa criança aproximou-se e pediu a “bença”. Isso me causou um estranhamento, pois o pedir a “benção” me colocava ali naquele momento no papel do adulto com autoridade para invocar a graça divina; uma pessoa com o poder de proteger, dar segurança e bem-estar. Ali eu estava sendo posicionada pela criança em um lugar simbólico da tradição. O gesto de pedir a benção foi repetido por outras crianças ao longo do dia. Como vimos no Quadro 3, o primeiro gesto de algumas crianças para adentrar a casa alugada por mim foi o de pedir benção. Avaliei, então, minha condição de idade e aparência que impelia as crianças a me posicionarem como outros adultos da comunidade. Isso impediria a proximidade necessária a minha observação?

Após receberem a minha benção, essas crianças demonstraram iniciativa em colaborar para a organização e para a limpeza da casa. Ao se engajarem nas atividades de arrumação da casa, as crianças demonstraram não apenas que eram iniciadas nos afazeres domésticos, mas também disponibilidade e solidariedade comigo, uma pessoa recém-chegada. Para mim, receber ajuda com trabalho infantil era uma experiência nova. Deixando de lado minhas próprias crenças sobre o lugar da criança no trabalho doméstico, pude ter novos ângulos para compreender quem são essas crianças naquele contexto em que meninos e meninas experimentam e vivenciam interações coletivas e individuais com a cultura local. Tal situação evocou a pergunta: as características e ações apresentadas pelas crianças naquele momento manifestam-se em outros espaços de vida da comunidade?

No período em que eu e as crianças estivemos envolvidas na limpeza da casa, foi necessário coordenar conflitos e atentar para evitar o risco de que acidentes acontecessem. As crianças disputavam vassoura, balde, puxador de água, pois todas queriam realizar alguma tarefa. Momentos mais tarde, uma criança pequena, que havia subido no telhado com a ajuda de um amigo, chora. Outra criança de onze anos decide que seria necessário limpar a caixa

d'água, que há muito não era usada e não atende a meus apelos para que descesse do telhado. Busquei coordenar os conflitos para concluir a limpeza, ajudei a criança que chorava, tentei convencer José a descer da laje. Na interação, optei por aceitar a ação de José. Naquele momento, eu ainda me sentia uma pessoa estranha às crianças e não compreendia como os moradores da comunidade agiriam em relação a eventos como esses. Meus argumentos de cuidados pessoais pareciam não ter o valor de uma autoridade que aconselha e deva ser atendida.

Mais tarde, José vê-se em uma situação embaraçosa ao quebrar um cano de água. Não é a mim que ele pede ajuda para resolver o problema: primeiro, pede ajuda a um amigo; depois, manda o amigo buscar outra pessoa da comunidade. Assim, o problema é resolvido com um sabugo de milho, solução provisória que também demonstrava conhecimento do uso dos materiais disponíveis na comunidade. Essa situação pode ser tomada como evidência de que as crianças sabiam que poderiam recorrer a alguém de sua comunidade para que as ajudasse, assim como eles se prontificaram a me auxiliar na limpeza da casa. Teriam elas se prontificado a me auxiliar na limpeza e organização da casa por orientação de algum adulto?

Outro registro narra que eu havia sido alertada pelas crianças para que queimasse estrume de boi para espantar os morcegos que estavam dentro da casa. O conhecimento local dominado pelas crianças referia-se ao aproveitamento de material que era abundante ali. O meu estranhamento em relação à orientação recebida apoiava-se no temor ao cheiro, ao calor e à fumaça. O temor que levou à rejeição da orientação baseava-se em uma memória pessoal que impediu a percepção de que talvez fosse mesmo por causa do cheiro, calor ou fumaça que os morcegos se afastariam. A compreensão disso poderia levar a outras perguntas que poderiam ter sido feitas às crianças ou à vizinha, mas as minhas preocupações impediram uma melhor avaliação. À noite eu seria, por fim, levada a reconhecer o valor desse conhecimento.

A posição de recusa de José em descer do telhado e a minha em usar o estrume de boi para espantar morcegos são evidências de que o estabelecimento de relacionamentos estava em curso. Não aceitando o procedimento de queimar estrume e não aceitando a determinação de descer da laje, cada um estava processando experiências de vida que não foram compartilhadas verbalmente e essas reações apontam estratégias em relação à autoridade e poder. Éramos seres humanos medindo e avaliando uma possível interrelação. Crianças e adultos estavam experimentando os limites e as possibilidades de seus conhecimentos do que fazer e de como agir, e de como responder um aos outros.

As situações descritas e analisadas acima remetem-nos ao que Geertz (1997) denominou *conhecimento local* e ao que Luis Moll (1992) denominou *funds of knowledge*. Embora aqui não tivesse ocorrido nenhuma instância em que a escrita se fizesse presente, ao analisar as situações descritas sobre o primeiro dia em campo, podemos nos indagar se e como formas de agir, que denominamos de relações de cooperação e solidariedade entre as crianças, poderiam ser vistas quando a escrita estivesse presente ou no interior da escola. Desse modo, a aproximação inicial com as crianças na comunidade de Jacarandá não denotou invasões, constrangimentos ou imposições. Os primeiros contatos foram vividos de forma harmoniosa, interativa e afetiva. Busquei abrir meu espaço de convivência da mesma maneira que esperava ser aceita na comunidade. Nos meses que se seguiram, busquei me ajustar à nova realidade. As primeiras ações foram de observação. Da mesma forma que procedia na observação da vida cotidiana das pessoas, também sentia que era observada. Fiz um reconhecimento do local e o levantamento da escrita presente naquele contexto.

Na próxima seção, apresentarei uma visão geral da escola. Esta foi também espaço relevante para a coleta de dados. Em seguida, contextualizarei a sala de aula, espaço delimitado para nossa observação do *acesso* à escrita em eventos e práticas de letramento.

3.5 A escola

Como mencionado em seção anterior, a escola estava localizada na parte alta, bem próxima à igreja e à entrada da comunidade. O início de uma educação pública de responsabilidade do município de Ibiaí na comunidade de Jacarandá se deu em meados da década de 1930. As primeiras professoras da comunidade foram as tias ou vizinhas, que não tinham formação específica e começaram a ensinar em suas casas. Dona Maroca³⁵ foi uma das primeiras professoras, na comunidade, que ensinou o “Bê-a-bá, a contar e ser obediente”³⁶ em 1948.

A Escola Rosa do Sertão foi registrada pela portaria n. 006/DOC/83 e autorizada a funcionar em 1983. Antes disso, essa instituição funcionou precariamente em casas de moradores da comunidade. A escola de Jacarandá possui uma infraestrutura simples e é

³⁵Ela foi uma moradora da comunidade e tinha parentesco com alguns colaboradores desta pesquisa.

³⁶Essa citação foi retirada de um documento da escola elaborado pela coordenadora, no qual ela registra alguns dados históricos da constituição da escola na comunidade.

cercada de muros por todos os lados. A área interna é distribuída em quatro salas de aula, três banheiros, uma cantina, um depósito pequeno e uma sala utilizada para o funcionamento da secretaria, da sala de professores e da biblioteca (Quadro 4).

Quadro 4 – Os espaços da escola		
Lugar	Condições	Fotos
Entrada	Muro conservado. Foi pintado no mês de junho com as cores do partido no governo municipal.	
Corredor	A pintura estava desgastada, a iluminação era precária, o cimento do piso estava em boas condições. No chão do corredor as crianças se sentavam na hora do lanche, pois na escola não havia local destinado às refeições.	
Salas de Aula	As salas de aula eram amplas, mas tinham iluminação precária. Uma porta estava deteriorada; o quadro negro não oferecia boa visibilidade; e havia muitos perigos para as crianças, como vidros das janelas quebrados.	
Banheiros	Os banheiros são precários para o número de alunos da escola. Um vaso e um lavabo em cada banheiro, atendia de 29 a 40 alunos por turno.	
Secretaria/ Biblioteca/ Sala de professores	Espaço insuficiente para a demanda de material e atividades.	

(Continuação)

(Conclusão)

Cantina	Espaço pequeno, prateleiras improvisadas para guardar os utensílios, um congelador de geladeira em funcionamento, uma geladeira estragada, um fogão de quatro bocas.	
Áreas laterais da escola	Antes do início da obra do refeitório (foto à direita), na área lateral havia uma horta, bananeiras, mangueiras. As árvores foram arrancadas para dar espaço ao refeitório. No início de 2013, a obra foi entregue à escola sem o acabamento do piso, iluminação e pintura.	

Fonte: Trabalho de campo e fotos da autora, 2012.

O Quadro 4 apresenta os espaços da escola. Na primeira coluna, classificamos os lugares da escola; na segunda, as condições do espaço; na terceira, as fotos. As fotos foram feitas em tempos diversos no primeiro e segundo semestres de 2012. A área de entrada da escola estava em bom estado de conservação (Quadro 4). Ao passar pelo portão de entrada descia-se um degrau e, a três passos, adentrava-se por um corredor que dava acesso a todos os cômodos da escola (Quadro 4). A estrutura do telhado era de madeira e telhas francesas. À esquerda, ficavam as quatro salas de aula. As salas eram espaçosas e tinham boa ventilação. À noite, a iluminação de todas as salas era precária, algumas não tinham tomadas para ligar aparelhos eletrônicos; uma extensão elétrica era puxada de outro cômodo, quando necessário. Os quadros estavam desgastados e foram colocados de forma que a claridade incidente neles dificultava a visibilidade das crianças. Algumas salas tinham as janelas quebradas, o que oferecia perigo para as crianças, e a porta da sala da professora Mariana (colaboradora na pesquisa) se desgastou por causa de cupim. A escola recebeu nova pintura no mês de junho, mas os vidros e a porta continuaram sem solução (Quadro 4).

Os banheiros, a cantina, um pequeno depósito e a secretaria ficavam do lado direito do corredor. Os banheiros eram muito simples, possuindo apenas um vaso sanitário e um lavabo. Os dois banheiros destinados aos alunos serviam, com muita deficiência, a mais de 30 crianças por turno. A secretaria tinha um espaço pequeno para acomodar armários, materiais escolares, a biblioteca e sala dos professores (Quadro 4).

A cantina era pequena, tinha algumas prateleiras improvisadas para acomodar os utensílios, uma pia pequena, um fogão de quatro bocas e uma geladeira antiga que só tinha o congelador em funcionamento.

Como a escola ainda não possuía refeitório apropriado, os alunos sentavam-se no chão do corredor para lanche (Quadro 4). Verbas para construção do refeitório foram destinadas pela prefeitura no final do ano. Em dezembro, a obra teve início. Quando retornei à escola, em fevereiro de 2013, observei que a obra não estava concluída: faltava o acabamento. Durante a reforma no mês de junho, a escola recebeu carteiras novas para duas salas de aula, um bebedouro e um quadro negro para uma sala. No final do ano a escola recebeu uma geladeira nova.

A área externa da escola tinha espaço suficiente para ampliação. Saindo pela cantina, para a área externa, via-se uma horta que fornecia temperos para a merenda escolar. Escolheram construir o refeitório na área externa contígua à cantina, onde estavam a horta, algumas bananeiras e uma mangueira (Quadro 4). Para dar uma ideia da estrutura interna da escola, apresento a seguir a planta em 3D (FIG. 3).

Figura 3 - Planta em 3D da Escola Rosa do Sertão



Fonte: MENDES, Thiago C., 2014.

A escola funcionava em dois turnos: matutino e vespertino. Estava organizada da seguinte forma: nos anos iniciais de alfabetização - uma turma de Educação Infantil (maternal,

1º e 2º períodos) com dez alunos, uma turma multisseriada de 1º e 2º anos com dez alunos, uma turma multisseriada de 3º e 4º anos com onze alunos (sala objeto desta pesquisa) e uma turma do 5º ano com dez alunos. Já o Ensino fundamental do 6º ao 9º anos tinha vinte nove alunos matriculados. Um total de setenta alunos estavam matriculados na escola. Desses alunos, 41% faziam parte do programa Bolsa Família.

O corpo docente era composto por onze professores e a coordenadora. Alguns professores que ministravam aulas no Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos não tinham formação específica na área. Quatro auxiliares de serviços gerais cuidavam da limpeza e da merenda escolar. No período noturno, a escola funcionava com duas turmas do programa Travessia.

A escola não possuía Projeto Pedagógico, nem Regimento Escolar. Todas as orientações da organização curricular eram dadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que deveria seguir as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), isto porque seu sistema de ensino estava integrado ao Estado, conforme orientação do art. 11, parágrafo único da LDB 9.394/96. A escola também recebia orientações para implementar o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). Da mesma forma que a SEE/MG orientava professores das escolas estaduais e os técnicos da SME na construção do PIP, a Secretaria Municipal também o deveria fazer nas escolas municipais. Percebi que a maior preocupação no PIP da escola era com os alunos com baixo desempenho, ou seja, os alunos que ainda não estavam alfabetizados. Na primeira reunião pedagógica da escola, que aconteceu em fevereiro de 2012, esse documento foi avaliado, discutido e reelaborado.

Além do documento elaborado pela escola, que explicitava as ações do PIP, a contratação de uma professora de reforço no mês de julho para alfabetizar os alunos confirmou essa preocupação. Uma tabela com horários foi organizada para atender aos alunos que ainda não estavam alfabetizados. Essa tabela ficou afixada na biblioteca durante todo o segundo semestre. No entanto, não presenciei durante o trabalho de campo nenhuma ação e nem investimentos por parte da SME na formação continuada dos professores.

A respeito do planejamento curricular, a coordenadora da escola, que, na maioria das vezes, fazia o papel de especialista da educação, buscava acompanhar os trabalhos dos professores bem como orientar as ações pedagógicas. O planejamento também revelava o grau de integração que a escola tinha com a comunidade, pois muitos dos eventos que faziam parte das atividades culturais da escola foram celebrados em outros pontos da comunidade,

como no galpão da Associação, na igreja, nas ruas da comunidade e na quadra esportiva. Para que os eventos citados fossem implementados, momentos de planejamento com os professores ocorriam sempre no início de cada mês. Participei de alguns, como o planejamento da “Festa das Crianças”, no mês de outubro. As ações foram sistematizadas em uma série de atividades que aconteceram durante a semana do dia 1º a 5 de outubro de 2012. No planejamento do dia das crianças, participei das ações por três dias: na terça, na quarta e na quinta-feira.

Entretanto, durante os planejamentos não acompanhei, em nenhum momento, discussões a respeito das diretrizes curriculares e nem presenciei professores consultando ou planejando com materiais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou matrizes curriculares da SEE/MG. A meu ver, a organização curricular de toda a escola seguia a sequência baseada na organização dos livros didáticos.

Os professores se reuniam no módulo II³⁷, de quinze em quinze dias, para planejamento. Para os professores que trabalhavam no turno da manhã, o módulo acontecia no horário vespertino de 14 horas às 15h40m. A primeira reunião de planejamento com as professoras dos anos iniciais aconteceu no mês de fevereiro.

A coordenadora convidou-me a participar dessa reunião. No momento do planejamento, as discussões das professoras acabaram envolvendo-me no debate. Ao ser solicitada a dar sugestões para o planejamento, não me contive, lancei mão de minha experiência com a literatura infantil e sugeri a elaboração de um projeto de leitura, já que a escola tinha um acervo literário significativo e, até aquele momento, eu não tinha visto por parte dos professores um trabalho nesse sentido. Ao perguntar às professoras como elas trabalhavam com a leitura, não fui bem compreendida. Quando a coordenadora mostrou-me uma caixa de gêneros textuais retirados de livros didáticos, os quais tinham sido trabalhados pelas professoras no ano anterior, foi necessário esclarecer de que tipo de leitura eu falava, dos livros de literatura infantil que a escola possuía. O projeto de leitura teve início no mês de março.

Uma rotina coletiva direcionava a dinâmica dos trabalhos durante o ano letivo, tanto no turno matutino quanto no vespertino. Os alunos não faziam fila para entrar na sala de aula.

³⁷ O módulo II é um momento de reunião fora do horário de aula, em que os professores estudam, planejam, elaboram projetos ou fazem reuniões do conselho de classe. Segundo a Lei n. 7.109, de 13 de outubro de 1977, o módulo II deve ser cumprido em oito horas por mês, sendo que a escola poderá organizar esse horário. Na escola de Jacarandá eram duas reuniões com duração de quatro horas por mês.

A professora se posicionava na porta da sala para recebê-los. Todas as segundas-feiras, quando os alunos chegavam à escola, guardavam seus materiais na sala de aula e iam para o corredor, onde cantavam o hino nacional e faziam uma oração coletiva de mãos dadas (Foto 4). No mês de março, além do hino nacional e da oração, os alunos dos anos iniciais de alfabetização, no turno matutino, iniciaram o projeto de leitura. Esse projeto incluiu o momento de compartilhar as histórias lidas pelas crianças com as outras turmas uma vez por mês, depois da oração.

Foto 4 - Hino Nacional e oração coletiva, evento realizado toda segunda-feira



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Um evento na escola que se diferenciava das escolas de centros urbanos era o horário do recreio. No turno matutino, os alunos dos anos iniciais de alfabetização, logo após a merenda, saíam para brincar em frente à escola. Esse era um momento privilegiado em que as crianças vivenciavam a corporeidade com a mesma intensidade com que o faziam parte do tempo em que estavam fora da escola. O brincar na hora do recreio se fazia com bola, com pique pega, com cantigas de roda, com “congelado”, com estrela-no-toco e outras brincadeiras (Foto 5). A educação física, em dois dias da semana, também era realizada fora dos muros da escola: na frente da escola, no campo de futebol atrás da casa dos professores ou na quadra esportiva (Foto 5).

Foto 5 - De cima para baixo: o projeto de leitura, o recreio e a educação física



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Eventos como o dia da família na escola, o dia do meio ambiente e a festa junina eram celebrados em um único horário com todas as turmas. Já as reuniões com os pais eram realizadas no final de cada bimestre. Essas reuniões ocorriam na sala de aula com cada professor em seu turno. Eventualmente, os pais poderiam ser convocados a comparecer à escola caso houvesse alguma situação que necessitasse da presença deles.

3.5.1 Contextualizando a sala de aula

3.5.1.1 A professora

Pontuo aqui alguns aspectos referentes à professora regente da turma observada. As seguintes perguntas foram compondo o quadro que revelou o perfil profissional da professora Mariana: Quem era o profissional que atuava com essa diversidade de alunos? Formação? Concepção de ensino? Em que condições trabalhava? Como construía seu plano de aula? Que dificuldades encontrava para planejar e ensinar? Como organizava o tempo escolar? Como percebia seu relacionamento com os alunos? De que forma a experiência que os alunos traziam da comunidade era utilizada na sala de aula? A professora utilizava os textos que circulam na comunidade no processo de letramento? Que lugar a escrita ocupava no cotidiano da sala de aula?

A professora era formada em Normal Superior com complementação em Pedagogia e com Pós-graduação em Supervisão Escolar. Tinha treze anos de experiência na educação, sendo alguns anos na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Infantil, nos anos finais do Ensino Fundamental e sete anos no Ciclo Inicial de Alfabetização. Atuou a maior parte do tempo nos anos iniciais em salas multisseriadas.

A professora Mariana morava na comunidade. Era casada e tinha uma filha. Seu marido trabalha em carvoaria. Quando ficava desempregado, era somente a professora que provinha a manutenção da família. Ela é professora contratada pela SME. O contrato de trabalho geralmente era feito pelo período de seis meses, de fevereiro a julho e de agosto a dezembro. O vencimento de um professor do município ficava em torno de um salário mínimo.

Para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental o valor da hora/aula era de R\$5,50 e alguns chegavam a receber R\$320,00 por mês. Isso porque tinham uma complementação do Fundeb de R\$180,00. Conforme relato dos professores, a complementação do Fundeb sofria uma variação para mais ou para menos a cada mês. Segundo alguns professores, eles não recebiam nem décimo terceiro salário e nem férias. Em 2012 comentários de moradores da comunidade envolvidos com a educação e profissionais da SME afirmaram que *“o décimo terceiro o prefeito pagava se quisesse, pois não existia uma legislação que o obrigasse a isso”*.

A respeito da ausência de pagamento do décimo terceiro salário, a professora Esmeralda afirmou que elas recebiam, mas como o montante era bem menor que o salário normal, os professores nem percebiam sua especificação no contracheque do mês de dezembro. Quanto ao pagamento de férias, todos os professores foram unânimes na afirmação de que não o recebiam. Em todo o município de Ibiaí, no ano de 2012, verifiquei que somente cinco profissionais da educação tinham cargos efetivos na SME. Conforme depoimento colhido na comunidade, a Prefeitura Municipal estava impossibilitada de promover a nomeação para cargos da educação e realizar novo concurso por causa de irregularidades no processo de seleção do último concurso. O processo judicial estava em tramitação no Fórum de Coração de Jesus há mais de cinco anos.

Quando iniciei o trabalho na comunidade em fevereiro, presenciei enormes dificuldades das professoras para prepararem as aulas, já que não tinham recursos financeiros nem para a sua sobrevivência. A SME disponibilizava folhas de papel ofício, estêncil e álcool, mas esse material, que, na maioria das vezes, não atendia à demanda da escola, demorava a chegar. Para o início do ano letivo, as professoras improvisavam com o que tinham em mãos, o que não era muito. O giz fazia parte das despesas dos professores: *“Jacqueline, material que a Prefeitura manda é folha, estêncil e lápis, borracha e caderno para os alunos. O giz, o professor é que compra. Diz que giz é uma coisa barata, então que cada um compra o seu”*.

Para o planejamento, a professora Mariana utilizava livros didáticos do 3º e do 4º anos. Segundo ela, utilizava também a proposta curricular da SEE/MG, mas esse material não foi disponibilizado para a pesquisa. As atividades eram retiradas de livros didáticos, como **Porta Aberta** e outros, e também de coleções de atividades pedagógicas. Entretanto, a professora Mariana mencionou que, apesar da cobrança da SME para que trabalhasse com dois planejamentos diferenciados, só fazia um para todos os alunos. *“Só que na hora das atividades a gente trabalha mais o 3º ano. Porque você vê que aqui os níveis não estão diferentes assim”*.

Esse modelo de ensino baseado no uso frequente do livro didático nos remete à realidade de professores de outras escolas, como já evidenciado nos trabalhos de Chartier (2007). Conforme a professora Mariana, planejar para uma turma multisseriada não era uma tarefa fácil, pois os alunos estavam em processos diferentes da alfabetização e os livros didáticos traziam uma variedade de atividades e textos já prontos para serem reproduzidos, o que facilitava o trabalho do professor. De acordo com a professora Mariana: *“Quem tá de fora pensa assim: ‘Gente, mas isso não pode ser certo’, mas a hora que ocê tá lá dentro é que*

vê que não é fácil. Quando ocê senta ali para fazer o planejamento e ocê vê, já anoiteceu, e ocê acaba ficando no mais fácil”.

Chartier (2007) afirma que a comodidade e o conforto oferecido pelo material pronto para uso é um dos argumentos da maioria dos professores que faz uso excessivo do livro didático. Depois uma análise feita após a observação e consulta às notas de campo, além do livro didático para organizar os planos de aula, percebeu-se que o currículo ministrado pela professora Mariana seguia uma sequência de datas comemorativas que eram trabalhadas, principalmente, na disciplina de História e Geografia. Um contraste entre o conteúdo ministrado pela professora Mariana e a proposta curricular da SEE/MG ou mesmo dos PCN, mostra que a maioria dos conteúdos programados, para o 3º e 4º anos, esteve ausente das discussões com os alunos.

Entretanto, no cotidiano da escola de Jacarandá outros aspectos também refletem as dificuldades dos professores no ato de planejar e implementar o ensino, como a ausência do apoio de um supervisor pedagógico, de formação continuada aos professores, a falta de recursos pedagógicos e de comunicação com a SME e SEE/MG.

3.5.1.2 A organização da sala de aula

A escola de Jacarandá iniciava as aulas às 7 horas e as encerrava às 11h20m (TAB. 7). A tolerância quanto aos atrasos era, geralmente, de 15 minutos. Mas a professora Mariana tinha uma tolerância maior, até 7h25m. Passado esse período, ela identificava os alunos presentes e ausentes e convidava a todos para uma oração em círculo na frente das carteiras. Todos os dias, após a oração, a professora Mariana anunciava quais seriam as matérias estudadas durante aquela aula.

A professora tinha certo controle da distribuição do tempo para os eventos na sala de aula (TAB. 7). Ela trabalhava uma disciplina antes do recreio e outra depois do recreio. Nessa organização, as disciplinas de Português e Matemática eram sempre trabalhadas nos primeiros horários e muitas vezes se estendiam um pouco mais após o recreio.

Tabela 7 - Distribuição do tempo em um dia de aula

HORÁRIOS	EVENTOS
7h	Entrada
7h 25m	Oração
7h 30m	Leitura de histórias
7h 40m	Disciplinas (1° e 2° horários)
9h15m	Recreio
9h45m	Disciplinas (3°, 4° e 5° horários)
11h20m	Saída

Fonte: Trabalho de Campo.

No mês de agosto, a professora entregou o horário das disciplinas digitado para que cada aluno colasse em seu caderno (FIG.4). Com essa informação seria mais fácil organizar os materiais e o tempo de estudo. Foi preciso tempo para que os alunos se acostumassem a consultar o quadro e se lembrassem de trazer o material adequado para a aula.

Figura 4 -Quadro de horário das disciplinas

ESCOLA [REDACTED] - 2012					
HORÁRIOS DO 3º E 4º ANO - [REDACTED]					
H	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
1º	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
2º	Português	Matemática	Português	Matemática	Matemática
3º	Literatura	Ciências	Geografia	Ciências	História
4º	Religião	Ciências	Geografia	Ed. Artística	História
5º		Ed. Física	História	Ed. Física	Geografia

Fonte: Trabalho de campo, 2012.

O quadro de distribuição de horários (FIG. 4) das disciplinas revela uma organização em módulos de cinquenta minutos de segunda a sexta-feira, mas, na prática, o tempo não seguia rigorosamente nem os horários dos módulos nem tampouco o ritmo de aprendizagem dos alunos. A professora organizava o tempo conforme o sinal do recreio, que, em geral, soava entre 9 horas e 9h15m. As disciplinas Português e Matemática eram sempre trabalhadas antes do recreio.

Para o estudo dos conteúdos disciplinares os alunos eram organizados em agrupamentos muito variados. Nos primeiros dias de aula, a professora foi organizando os

alunos nas carteiras de forma a ter um maior controle da disciplina e maior contato com os alunos que apresentavam maior dificuldade. Dessa forma, alunos com ritmo mais lento e com a atenção mais dispersa ficavam nas primeiras carteiras e os outros alunos foram separados nas filas indianas.

Durante o desenvolvimento das atividades a professora dispunha os alunos individualmente, em grupos de três ou quatro, em duplas e no grupão (carteiras juntas no centro da sala) (Foto 6). No entanto, a maior frequência foi o trabalho nos grupos menores de três ou quatro alunos. Apesar da formação nos “grupos” durante as aulas, na maioria das vezes, o trabalho privilegiava a realização de atividades individualizadas. O que era evidente em alguns momentos desses agrupamentos eram os tipos de interações entre as crianças. Muitas vezes copiar as atividades do colega era o meio de se apropriar do texto escrito ou mesmo de se desocupar de uma atividade proposta pela professora. A professora não chegou a fazer comentários ou observações sobre a cópia feita por alguns alunos. Assim, não podemos saber se ela percebia que os alunos realizavam tal procedimento e como ela avaliaria sua pertinência ou validade.

Foto 6 - Agrupamentos na sala de aula em 2012



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Do início do ano até setembro os grupos foram determinados pela professora. Observei, com o passar do tempo, que as relações professor-aluno foram ficando menos rígidas. Em outubro, os alunos começaram a sugerir os agrupamentos e a professora foi cedendo às sugestões deles. Nos agrupamentos formados pelos alunos, observei critérios que

se pautavam pela amizade fora da escola. Em geral, Rivaldo, Alice e Fernanda formavam um grupo; Neimar, Felipe e Ronaldinho outro; Cristiano, Messi, Leo Moura e Luís formavam um terceiro grupo. Em alguns momentos de atividades no final do ano, o grupo formado por Neimar e Cristiano se alterou. Essa forma de agrupamento me fez retomar as argumentações de Brandão (1995) quando este afirma que as crianças se encontram nos grupos de idade e de interesse.

O número reduzido de alunos não era um fator que amenizava as dificuldades na gestão da sala de aula, a professora ministrava o ensino a partir de atendimentos individualizados e acreditava que essa era a melhor forma de ensinar.

Quando a gente tá com eles é muito melhor a aprendizagem deles./ Porque às vezes / eu de cá e ele de lá,/ parece que não entra,/ sabe./ Têm vezes que eu falo,/ eu não vou (...)/ ocê mesmo observa aí./ Eu não vou ensinar nenhum,/ eu vou ficar esperando aqui./ Mas parece (...)/ eu fico daqui,/ eu observo,/ parece que eles ficam (...)/ sabe/ com medo de me perguntar,/ porque eu falei que não vou ensinar (...)/ e tentando fazer e não consegue. (Entrevista, Prof^a. Mariana, 2012)

No trecho acima observa-se que a professora adota como procedimento deixar os alunos, no primeiro momento, resolverem a atividade sozinhos. Ela aguardava que eles se esforçassem para resolvê-la. Entretanto, isso não funcionava, pois os alunos acabavam não perguntando e, na maioria das vezes, não conseguiam fazer sem a intervenção dela. Segundo a professora, pelo atendimento individualizado era possível verificar a compreensão dos alunos. Os alunos com maiores dificuldades exigiam maior atenção. Isso ocorria, em geral, com os alunos do 3º ano e um aluno do 4º ano que ainda não estavam alfabetizados. Observa-se que a professora possuía a percepção do conflito gerado entre a metodologia empregada em aula e a realidade objetiva com que estava lidando – uma sala multisseriada. Sua alternativa de priorizar o atendimento individualizado ainda trazia para ela tensão e incerteza.

Até aqui, fiz uma descrição geral do contexto da pesquisa. A comunidade rural de Jacarandá nasceu com base no sistema patriarcal e na propriedade da terra. Hoje, ela é um caleidoscópio de cores, formas, imagens e movimentos de modelos sócio-político-econômicos e tecnológicos (re)produzidos localmente. Os pais, em sua maioria trabalhadores rurais, possuem saberes locais ou *fundos de conhecimento* específicos, que transformam as relações sociais no cotidiano familiar e se estendem aos vizinhos em relações de reciprocidade. A escola pode ser um espaço importante e é eficiente dentro do que as famílias esperam. Apesar de toda a riqueza de recursos culturais, *fundos de conhecimento*, da disponibilidade e acesso à

escrita, nada garante que os participantes da pesquisa (os meninos - uma seleção de craques - e as meninas, que valorizam o feminino) encontrarão no espaço escolar condições de ampliação das aprendizagens e práticas de letramento vivenciadas fora da escola.

Prosseguiremos com a análise de dados coletados na comunidade no próximo capítulo. Buscamos identificar a *disponibilidade* e o *acesso* à escrita fora da escola em eventos e práticas de letramento.

Capítulo 4

A escrita em diferentes espaços sociais na comunidade

Neste e nos três capítulos seguintes, analisarei as maneiras pelas quais a escrita se faz presente na vida cotidiana dos participantes da pesquisa, especialmente, em situações sociais ocorridas fora da escola. Nesta análise, exploro ideias e conceitos da abordagem dos Novos Estudos do Letramento (NEL) ou, como mais recentemente definido por Street (2014), Letramento como Prática Social (LPS). Além de trabalhos vinculados a essa abordagem, explorarei o conceito de *fundos de conhecimento* proposto por Moll (1992), que adota uma perspectiva sociocultural no estudo das práticas culturais de imigrantes que vivem nos Estados Unidos.

De acordo com Barton e Hamilton (1998), o letramento existe na vida cotidiana das pessoas quando elas fazem uso da leitura e da escrita em atividades diversas em casa, no local de trabalho e na escola, sendo, portanto, um recurso cultural utilizado em relações sociais e não uma propriedade dos indivíduos. Street (2014, p.147) nos lembra que, para “descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares”, convém utilizar o conceito de “eventos de letramento”. Eventos de letramento, de acordo com Heath (1982), podem ser entendidos como “qualquer situação em que a escrita é fundamental à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos”(HEATH, 1982, p.93). Street (2012, p. 77) ainda ressalta para necessidade de compreender o conceito de práticas de letramento vinculado a eventos de letramento, pois as “práticas de letramento se referem a concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”. Pareceu-me útil, na busca de identificação dos eventos de letramento em Jacarandá, considerar os conceitos de *disponibilidade* da escrita e o *acesso* à escrita proposto por Kalman (2004). Para Kalman, *disponibilidade* da escrita refere-se à presença física dos materiais impressos e à infraestrutura por onde essa escrita circula; *acesso* à escrita refere-se às oportunidades que as pessoas têm para interagir com a língua escrita em eventos de letramento.

Desse modo, se é por meio das relações sociais que se constrói o *acesso* à cultura escrita, acredito que para compreender os significados atribuídos à escrita pelos participantes

da pesquisa seja necessário examinar como a escrita se torna disponível para os moradores de Jacarandá e como as crianças têm a possibilidade de acesso aos seus usos.

Como mencionei linhas acima, outro conceito relevante para a análise desenvolvida neste trabalho é o de *fundos de conhecimento* (MOLL, 1992). Moll define esse conceito como o agregado familiar de recursos historicamente acumulados e culturalmente desenvolvidos de conhecimentos, habilidades e competências essenciais para desenvolver atividades cotidianas e para o bem-estar das pessoas. O conceito de fundos de conhecimento é relevante neste estudo. Ele indica a necessidade de ter um olhar etnográfico para os recursos historicamente acumulados e culturalmente desenvolvidos de saberes, habilidades e competências peculiares para desenvolver atividades cotidianas presentes nas famílias das crianças que participam desta pesquisa. Esse conceito pode nos auxiliar também a conhecer aspectos, até então ignorados, das experiências das crianças com a escrita fora da escola.

Ao explorar o conceito de eventos de letramento, foi possível identificar várias situações ocorridas fora da escola em que as crianças estiveram envolvidas com a escrita em casa, nas ruas, em ambientes comerciais ou em serviços públicos. Subsidiada pelos conceitos de práticas e eventos de letramento (HEATH, 1983; STREET, 1984), disponibilidade e acesso à escrita (KALMAN, 2004), além de fundos de conhecimento (MOLL, 1992), examino a seguir quando e como a escrita se faz presente em alguns espaços sociais de Jacarandá, ou seja, observo onde, quando e como os participantes da pesquisa fazem uso da escrita. Essa análise é feita a partir de relatos dos moradores entrevistados, gravações de áudio e vídeo, análise de artefatos e notas de campo. Com o trabalho de campo, observei uma série de eventos de letramento em que padrões foram surgindo, evidenciando os usos sociais da escrita. Isso possibilitou uma seleção dos eventos para a análise. Neste capítulo, examino a *disponibilidade* e o *acesso* à escrita (Kalman, 2004) no posto de saúde, no posto telefônico e em um espaço comercial. Nas seções seguintes buscamos identificar, descrever e analisar eventos de letramento vivenciados por alunos em atividades cotidianas fora da escola. Iniciamos com a descrição da *disponibilidade* da escrita em três espaços sociais da comunidade. Identificar a presença da escrita na comunidade de Jacarandá não me pareceu uma tarefa difícil. Por outro lado, o *acesso* demandou um olhar mais atento na busca de compreender como as pessoas fazem usos sociais da escrita nesse contexto.

Na comunidade, a escrita estava disponível em muitos lugares e se apresentava com certa diversidade: placas que identificavam obras e nomes de ruas; cartazes que informavam

sobre eventos na comunidade e fora dela; cadernos de anotações para os serviços de telefone, saúde e compras na mercearia do Sr. Joaquim; bilhetes que levavam e traziam recados entre os moradores; atas que testemunhavam as ações da Associação ou da Rede Coopcerrado; textos religiosos para o trabalho de evangelização e muitos outros poderiam ser listados aqui. Para representar os padrões que ocorreram nesse contexto, organizamos o capítulo em três seções: na primeira a *disponibilidade* e o *acesso* da escrita no posto de saúde; na segunda, a escrita no posto telefônico; na terceira, no comércio.

4.1 Escrita relacionada à saúde

O posto de saúde ocupava três salas cedidas pela Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Jacarandá. Estava localizado bem próximo da casa alugada por mim na comunidade (FIG.1). Nas paredes da sala principal do posto de saúde, cartazes informativos sobre doenças e cuidados com a saúde estavam disponíveis aos moradores (crianças e adultos) que frequentassem esse local (FIG. 5).

Figura 5 - Cartazes de prevenção afixados na parede do Posto de Saúde



Fonte: Trabalho de campo, 2012.

Algumas vezes observei moradores entretidos com as imagens e a escrita dos cartazes no posto de saúde. Entretanto, não presenciei nenhuma discussão em torno deles. Quando um morador parava diante de um cartaz, podia ficar alguns minutos envolvido com a imagem, como diante do cartaz sobre “Malária” (FIG. 5), bastante ilustrativo e cujo conteúdo, funcional e estético, informava as pessoas que, nos estados da região norte, centro-oeste e, principalmente, em Minas Gerais, pode ocorrer a transmissão da malária. Ele avisava que, se a pessoa, nos últimos meses, apresentasse alguns dos sintomas listados e ilustrados no cartaz, deveria procurar a unidade de saúde de sua cidade para fazer o exame médico.

As informações mais evidentes da interação dos moradores com a prevenção dos serviços de saúde e que por vezes envolviam cartazes era a respeito da doença de chagas. Essas informações vieram da agente de saúde e de relatos de moradores a respeito das pessoas com doença de chagas na comunidade. Segundo a agente de saúde, toda vez que algum morador encontrava um barbeiro em casa, colocava-o em um frasco de vidro e, assim, era entregue a ela, que o enviava à instituição de saúde responsável na cidade. Essa instituição era encarregada de providenciar o exame do barbeiro e, após os resultados, deveria informar à comunidade se o barbeiro estava contaminado ou não. De acordo com a agente de saúde, vários barbeiros já foram enviados para análise, mas o retorno demorava ou mesmo nunca chegava.

Tanto os cartazes do posto de saúde quanto cartazes de aniversários e placas expostas na comunidade fazem parte da vida social e são de conhecimento dos moradores. Por vezes, eram as placas de investimentos públicos que geravam maiores discussões entre os moradores. No período em que realizei o trabalho de campo, presenciei também as interações dos moradores com os materiais produzidos por candidatos às eleições municipais: cartazes, fôlderes, “santinhos” e outros.

Informações escritas sobre a saúde também eram repassadas oralmente aos moradores pela agente responsável. Lúcia era a agente de saúde contratada pela Prefeitura e que atendia os moradores da comunidade há sete anos. Com formação em auxiliar técnica de enfermagem, estava sempre pronta a atender os moradores, mesmo fora de seu horário de trabalho. O atendimento com o médico acontecia de 15 em 15 dias, às segundas-feiras, quando o clínico geral se deslocava da cidade até a comunidade. Nos dias de atendimento, Lúcia acompanhava o médico nas consultas. Organizava as fichas, pesava e media os pacientes, dava informações de seu atendimento domiciliar e entregava medicamentos. O

acompanhamento do desenvolvimento das crianças era também contínuo. Segundo Lúcia, nenhuma criança da comunidade estava com sintomas de desnutrição. As orientações aos pais sobre os cuidados com a alimentação e o programa da Pastoral de distribuição do leite na comunidade vinham contribuindo para reverter o quadro de desnutrição infantil. Além disso, Lúcia fazia visitas domiciliares para acompanhar a situação de saúde e de tratamento dos moradores da comunidade e das fazendas próximas. Para o acompanhamento e controle das doenças, ela mantinha um caderno de anotações e outras fichas atualizadas. Uma ficha do Programa de Saúde da Família (PSF) registrava a visita, e ao paciente era solicitado que assinasse na ficha atestando a visita (FIG. 6). Outra ficha, que ficava na casa do paciente, informava a data da próxima visita. Temos aqui uma “situação demandante” de escrita, como evidenciado nas pesquisas de Kalman (2004). Isto é, a confirmação por meio de assinatura do morador que recebeu o serviço prestado pela agente de saúde. E também o registro da agente de saúde na ficha do morador informando a data da próxima visita.

Figura 6 - Ficha de acompanhamento da saúde das famílias

The image shows two pages of a handwritten health record form. The left page is a header with a logo of a house and the text "PSF - PROGRAMA DE SAÚDE DA FAMÍLIA" and "SMS DE MVA". The right page contains a table with columns for "MORADOR" and "Acompanhamento". The "Acompanhamento" column is filled with handwritten notes, likely detailing health observations and dates of visits for various family members.

Fonte: Trabalho de campo, 2012.

Alguns programas, como a distribuição de leite para as crianças da comunidade, o acompanhamento de gestantes, diabéticos e hipertensos e o controle de doenças como Leishmaniose e Chagas, requeriam maior atenção. Segundo Lúcia, na comunidade atualmente

Durante a visita domiciliar, ela monitorava a pressão dos pacientes anotando o resultado em seu caderno; orientava sobre medicamentos (dosagem e efeitos colaterais) e também sobre os cuidados com a alimentação. O controle da diabetes não era possível com a verificação da glicemia porque no posto não havia aparelho para esse controle. No entanto, Lúcia orientava os pacientes quanto aos cuidados necessários. Ela também informava aos moradores sobre as campanhas de vacinação. Dessa forma, a interação com a escrita se dava pelo registro de dados nas fichas dos pacientes e no caderno de Lúcia, além das informações sobre a saúde, repassadas oralmente.

As atividades desenvolvidas por Lúcia favoreciam o acesso dos moradores ao serviço de saúde. A escrita muito própria da área de saúde, como receitas médicas, bulas de medicamentos (muitas com terminologias complicadas), podia ser esclarecida por Lúcia. Além do médico, ela era a pessoa com autoridade na comunidade para prestar esclarecimentos de sua área. Os registros feitos por Lúcia em seu caderno de anotações podem ser percebidos também como um fichário que guarda informações relevantes sobre a saúde dos moradores. Eles têm conhecimento disso e também podiam recorrer a ela quando precisavam utilizar essas informações. Quando fiz o levantamento da quantidade de pessoas que moravam na comunidade, foi por intermédio de Lúcia que consegui os dados atualizados. Aqui também encontramos uma “situação de andaime” da leitura e escrita anunciada por Kalman (2004). Isto é, a agente de saúde auxilia os pacientes com a leitura das receitas, bulas de remédio e no atendimento domiciliar.

No primeiro semestre de 2012 presenciei um dia de interação dos alunos da escola com o posto de saúde. O atendimento às crianças aconteceu no dia 4 de junho. Às 10 horas e 45 minutos, Patrícia, a auxiliar do posto telefônico, e a coordenadora da escola, Alana, chegaram à porta da sala de aula e avisaram aos alunos que o médico os aguardava para exame. Esta solicitação era feita todos os anos para que os alunos pudessem ser liberados ou não para fazer educação física. Naquele dia, o médico atendeu 14 crianças da escola. A coordenadora da escola acompanhou as crianças até o posto (FOTO 7). Ao entrar no posto, algumas crianças se sentaram nas cadeiras disponíveis e outras ficaram em pé. Lúcia foi chamando uma por uma. Pegou as fichas médicas das crianças, que estavam em envelopes em cima da mesa no ambulatório, depois pesou e mediu cada uma, registrando os dados na ficha. À medida que pesava e media os alunos, Lúcia os informava do peso e medida. Esses

dados eram motivo de comparação entre as crianças, que, a todo o momento, queriam saber o resultado dos colegas.

Foto 7 - Alunos fazem avaliação no posto de saúde



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Após medir e pesar as crianças e informá-las sobre isso, Lúcia entregava as fichas individuais ao médico, que passava a chamar as crianças que aguardavam na sala principal. Durante a espera na sala principal, ouvi Júlia, aluna do 5º ano, dizer à coordenadora que se o médico perguntasse alguma coisa, ela iria mentir, porque não gostaria de ficar sem fazer educação física. A coordenadora avisou que isso não adiantaria, porque o médico perceberia ao examiná-la. Quando chegou a vez de Júlia, a consulta foi mais demorada. Sua mãe teve que ser chamada ao consultório e o médico solicitou um ecocardiograma³⁸. Havia a suspeita de “sopro no coração”³⁹. Foi necessário esclarecer o problema para que as pessoas responsáveis

³⁸ Para fazer o ecocardiograma o paciente fica deitado de barriga para cima, inclinado sobre o lado esquerdo. É aplicado um gel no tórax para facilitar a condutividade das ondas sonoras. O técnico coloca sobre o peito do paciente um pequeno dispositivo semelhante a um microfone, denominado transdutor, que será responsável por captar o retorno dos sons e ajudar a formar as imagens do músculo cardíaco.

³⁹Sopro cardíaco é um ruído produzido pela passagem do fluxo de sangue através das estruturas do coração. Ele pode ser funcional ou fisiológico (sopro inocente), ou patológico em decorrência de defeitos no coração. Cerca de 50% das crianças saudáveis apresentam sopros inocentes sem nenhuma outra alteração e com

por Júlia compreendessem o que era o diagnóstico inicial e a importância de fazer o exame. O médico deu os esclarecimentos necessários à mãe e à coordenadora Alana. O médico também recomendou que Júlia não fizesse educação física até ter o resultado do exame. Júlia saiu muito chateada do consultório e, naquele dia, a notícia se espalhou. Todos os alunos comentavam o problema de Júlia. Ela também passou a ser vigiada pelos colegas e, quando fazia algum esforço físico, era logo denunciada para a professora e para a coordenadora.

Com o pedido do exame médico, a mãe de Júlia recebeu orientação da agente de saúde para procurar a Secretaria Municipal de Saúde em Ibiaí a fim de marcar o ecocardiograma. Foi necessário aguardar mais de dois meses para que o exame fosse feito pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Após os resultados, que indicaram uma alteração sem maiores consequências, Júlia pode retomar a sua vida normal e, como qualquer criança da comunidade, que adorava jogar futebol, não perdeu tempo.

Até aqui, vimos que no posto de saúde a escrita estava disponibilizada em cartazes nas paredes, nas fichas de acompanhamento da saúde, no caderno de Lúcia, nas receitas médicas e bulas de medicamentos e também eram repassadas oralmente por ela aos moradores. Os moradores da comunidade tinham acesso aos serviços de saúde através dos programas de acompanhamento no posto e do atendimento domiciliar. Estes eram realizados por meio da interação com a agente de saúde e, na maioria das vezes, requeriam o registro escrito do atendimento. Informações sobre doenças também eram esclarecidas com o médico, que buscava deixar o conhecimento acessível à compreensão dos interessados. Isto evidencia a existência de espaços onde a escrita permeia as atividades diárias das pessoas da comunidade, ou seja, a *disponibilidade* da escrita em materiais como cartazes, fichas e receitas médicas e o *acesso* permite que as pessoas participem da leitura e escrita conforme suas necessidades reais (KALMAN, 2003; BARTON; HAMILTON, 1998).

A respeito do problema de saúde que envolveu Júlia e sua família, “sopro no coração”, sintoma até então desconhecido para muitos na comunidade, a situação trouxe novos significados a respeito do problema. Houve a compreensão de que não se tratava de uma doença, mas que era necessário observar as ações de Júlia, se o esforço físico indicava cansaço em excesso ou se manifestava outros comportamentos que mostrassem algum problema mais grave. O ecocardiograma foi o exame que trouxe a confirmação do estado de saúde de Júlia.

O exame também a envolveu, com sua mãe, em novas leituras. Por meio do exame Júlia e sua mãe visualizaram o coração em uma tela enquanto o técnico explicava as condições de saúde de Júlia. Elas tomaram conhecimento de informações próprias do domínio discursivo da saúde. Outro momento foi o retorno ao médico. Ele avaliou o exame, esclareceu o problema e deu orientação para o dia a dia de Júlia.

A escrita nesse contexto estava associada a um campo de conhecimento, a uma autoridade que definia as condições de participação das crianças em uma atividade escolar – a educação física. Essa autoridade era reconhecida na comunidade, o que é observado na atitude dos colegas de Júlia, que passaram a vigiar seu comportamento ante a proibição do médico.

O *acesso* por meio da escrita produziu também comentários entre as crianças diante do registro das medidas tamanho e peso: quem era maior ou menor, quem pesava mais ou menos. Nesse evento de letramento envolvendo o numeramento, vimos como as ações das crianças estavam situadas em uma atividade social de um campo específico, a área da saúde, e que nesse contexto associava-se a usos reais (KALMAN, 2004).

Percebemos que no Posto de Saúde de Jacarandá o serviço público de saúde oferecia *disponibilidade* e *acesso* à escrita pela exposição de cartazes nas paredes, em fichas próprias da instituição e também pela comunicação oral feita pela agente de saúde. Observamos que o *acesso* à escrita envolvia os moradores em “situações demandantes” e “situações de andaime” (KALMAN, 2004).

Na próxima seção, analisaremos eventos e práticas de letramento envolvendo o posto telefônico.

4.2 No posto telefônico

Outra instituição na comunidade em que a interação dos moradores com a escrita se dava era o posto telefônico. Ele também estava localizado na Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Jacarandá (FIG. 1). O telefone do posto pertencia à Associação e estava conectado ao mundo fora da comunidade por uma antena a rádio. Patrícia, mãe de Neimar, colaborador desta pesquisa, era a responsável pelo posto telefônico e estava sempre pronta para atender os usuários. Patrícia tinha 36 anos, estudou até a 5ª série do Ensino Fundamental e trabalhava no posto telefônico há dois anos. Sua contratação foi feita pela gestão municipal

que utilizassem o serviço, e todos concordavam com essa norma. O total da ligação era informado após cada registro e alguns usuários costumavam pagar no momento em que usavam o serviço, outros não. Quando a conta de telefone chegava, Patrícia precisava cobrar dos devedores o montante correspondente à ligação feita por cada um deles.

Parei no posto telefônico e bati um papo com Patrícia. No momento da conversa, uma moradora da comunidade chegou para fazer uma ligação interurbana. Patrícia pegou o telefone e discou o número ditado pela moradora. Aguardou que a ligação se completasse e passou o telefone para a moradora. Assim que a moradora começou a conversar, Patrícia começou a marcar os minutos no seu celular. Registrou alguns dados da usuária no caderno de controle e se retirou da sala para que a moradora tivesse maior privacidade. Quando a moradora terminou, Patrícia marcou o tempo da ligação e lhe passou o valor. A moradora pediu para pagar no dia que recebesse a aposentadoria. Patrícia concordou. (Notas. Diário de campo, 2012).

Algumas vezes era o irmão mais velho de Neimar que tomava conta do posto telefônico. Isto ocorreu sempre que Patrícia, sua mãe, precisou resolver alguma coisa em Ibiaí. Da mesma forma como Patrícia atendia aos usuários, seu filho também o fazia. Discava o número solicitado, aguardava o sinal e passava o telefone ao usuário. Em seguida, controlava os minutos no celular e ao final da ligação calculava o valor total da ligação informando ao usuário. Percebe-se aqui uma flexibilidade de papéis, isto é, a atribuição a um adolescente que podia fazer o papel da assistente contratada e o reconhecimento dos moradores de que o mesmo detinha saberes necessários para o fazer.

O caderno de registro das ligações telefônicas ficava em cima do balcão do posto e estava sempre à disposição de qualquer usuário que porventura quisesse conferir seus débitos ou mesmo identificar números de telefones de que necessitasse (como se estivesse conferindo uma agenda telefônica). Dessa forma, a interação com a escrita, nesse caso, tinha a finalidade de resolver assuntos pessoais ou familiares intermediados pelo serviço de telefonia. Como nas fichas de visita do Posto de Saúde, no caderno de registro das ligações a coluna destinada ao nome podia ser preenchida pelo usuário ou pela assistente do posto. Essa assinatura também confirmava o serviço prestado e o valor do serviço. Isto é, o uso da escrita em uma “situação demandante” (KALMAN, 2004). As práticas de leitura e escrita no posto telefônico tinham cunho comercial e também realizavam-se em contextos de uso real. Na próxima seção, verificaremos práticas e eventos de letramento no comércio.

No caderno de fiado (FIG. 9) o Sr. Joaquim listava a quantidade e o nome do produto comprado. O valor era cobrado no dia em que o devedor quitava sua dívida. Isto porque o valor do produto podia sofrer alteração de acordo com a inflação. Esse controle sobre o valor da mercadoria era feito sempre que o Sr. Joaquim recebia nova remessa dos produtos.

Percebemos em conversa com o Sr. Joaquim que as crianças interagem com a escrita em eventos de letramento nesse contexto. Segundo o Sr. Joaquim, quando seus clientes enviavam os filhos menores para comprar algum produto a ser anotado no caderno de débitos, precisavam enviar um bilhete assinado pelo responsável. Esses bilhetes eram guardados no caderno até que os pais pagassem os seus débitos. O Sr. Joaquim afirmou que, quando as crianças chegavam à mercearia, diziam o conteúdo escrito no bilhete mesmo antes que ele lesse. A afirmação do Sr. Joaquim de que as crianças já chegavam anunciando o que estava escrito no papel evidencia que os pais tinham a preocupação de mostrar a elas o que deveria ser anotado pelo Sr. Joaquim no “caderno de fiado” e limitar as compras a serem feitas.

O bilhete nessa situação cumpria uma função social, isto é, por meio de um escrito sucinto os pais atendiam à exigência do comerciante, que tinha como critério mais importante a especificação do nome do produto, a quantidade e a responsabilização do comprador por meio da assinatura. Essa exigência do Sr. Joaquim se devia à sua desconfiança em relação à atitude de algumas crianças da comunidade, conforme ele disse em uma de nossas conversas:

Sr. Joaquim - *O bilhete vinha sempre pedindo alguma coisa de alimentação ou um detergente, uma bolacha, um café. Agora, quando era uma coisa assim como um cigarro, bebida [...] Outro dia mesmo o José chegou aqui, isso aí já foi um recado. Aí José chegou: ‘Ô, Sr. Joaquim, tem foguete?’ Eu falei: tem. Ele falou: ‘Oh, Vê falou pra você mandar uma caixa de doze tiros pra ele’. Eu fiquei assim né... ((gesto de pensativo)) E falei: ‘Oh, menino, fala com ele que eu não mando não. Fala com ele que ele mesmo vem buscar’. Ele falou: ‘Não, moço, ele falou pra você mandar’. Eu falei: ‘Não, eu não mando não’. Aí, depois, o avô não veio. Outro dia o avô dele apareceu aqui, então eu perguntei: você pediu José pra pegar uma caixa de foguete de doze tiros aqui? Ele disse: ‘Não’. Olha se eu mando, se eu confio e mando. Ainda mais, Dona Jacqueline, com esse negócio do conselho.*

Jacqueline - *Conselho tutelar?*

Sr. Joaquim - *É. Eles chegou aqui e me mostrou o livro e explicou. Eu falei que não vendo pras crianças não. Eles trouxeram um livro grosso assim e eu assinei. ((indica a grossura do livro com os dedos))*

Jacqueline - *Esse livro tinha o quê?*

Sr. Joaquim - *É assim pela parte de autoridade, de conselho. Eles deixaram também esse cartaz aqui, oh ((apontando o cartaz na parede)). Então, tudo isso é bom porque a gente se concentra mais e pega mais experiência. Eles vieram pra me informar e eu assinei como ciente. Tem muita criança que*

chega até com o dinheiro, mas eu digo: não senhor! Olha ali! ((apontando para o cartaz)) É justamente pra poder prestar atenção. Mesmo antes disso eu já não vendia pras crianças. A gente pensa muito, pensa em como a gente foi criado e como a gente cria os da gente. Então é o caso que a gente também não vai querer o mal pros filhos dos outros. (Entrevista, Sr. Joaquim, 2012)

Na transcrição supracitada podemos perceber a relevância da distinção feita pelo Sr. Joaquim entre bilhete e recado. Segundo Sr. Joaquim, a necessidade dessa solicitação foi reafirmada com a visita do Conselho Tutelar.

A visita do conselho tutelar à mercearia propiciou ao Sr. Joaquim o acesso a um livro que faz parte do domínio discursivo jurídico, como ele descreveu: *“É assim pela parte de autoridade, de conselho”*. Após a leitura das legislações que implicavam sanções para pontos comerciais que vendiam bebida, cigarro e outros produtos proibidos para menores, o Sr. Joaquim assinou o documento de que estava ciente das informações. O Sr. Joaquim, como seus fregueses que, ao assinarem os bilhetes, comprometiam-se a pagar o devido, firmou sua assinatura e comprometeu-se a cumprir a lei. Assim, o Sr. Joaquim precisava se resguardar do risco de as crianças usarem um suposto *recado* para comprar produtos não autorizados pelos adultos, e o bilhete com assinatura era exigido como forma de garantir a veracidade do pedido e ficar atento para, mesmo diante de um bilhete assinado por um adulto, não entregar produtos proibidos para um menor de idade. Nos eventos de letramento com a mercearia do Sr. Joaquim identificamos “situações demandantes” da escrita (KALMAN, 2004).

Essa experiência trouxe uma indagação ao Sr. Joaquim. A princípio, foi algo diferente do combinado: ser “recado” e não “bilhete”. Depois, porque ele sabia que ainda que fosse bilhete, ele se responsabilizaria por qualquer acidente diante da lei, mesmo que a assinatura do avô indicasse a responsabilidade deste. O cartaz que o Sr. Joaquim recebeu do Conselho Tutelar foi afixado na parede da mercearia.

Observei ainda no discurso do Sr. Joaquim um princípio incorporado na forma como foi educado, quanto a valores a serem transmitidos às novas gerações: *“Mesmo antes disso eu já não vendia pras crianças. A gente pensa muito, pensa em como a gente foi criado e como a gente cria os da gente. Então é o caso que a gente também não vai querer o mal pros filhos dos outros”*.

Durante a conversa, o Sr. Joaquim mencionou que teve prejuízos na venda a prazo e, por isso, adotaria a “nota promissória” como forma de garantir o recebimento do valor dos

produtos. Para o Sr. Joaquim, a nota promissória era o meio mais “seguro”. Este seria outro gênero textual que seria utilizado pelo Sr. Joaquim, o qual envolveria a escrita do valor da compra e a assinatura, que dariam garantias nas transações comerciais (relações de poder).

Até aqui vimos que a escrita em espaços sociais da comunidade abrangia registros de fatos e relações sociais. A escrita está no posto de saúde, no posto telefônico e na mercearia. Textos como os cartazes e placas estavam disponíveis e eram direcionados a toda a comunidade. No próximo capítulo, continuaremos a identificar a *disponibilidade* e o *acesso* à escrita na circulação de correspondências e nas brincadeiras infantis.

Capítulo 5

A escrita em correspondências e nas brincadeiras

Neste capítulo, identificaremos e analisaremos a presença da escrita na circulação de correspondências e nas brincadeiras infantis. As crianças de Jacarandá passavam a maior parte de seu tempo brincando. Do período da tarde até a noite era possível apreciar grupos de crianças entretidas no faz-de-contas ou em jogos coletivos nos quintais, nos arredores das casas, no campo de futebol, na quadra, debaixo de alguma árvore ou pelas ruas da comunidade. Em muitas situações, observei a *disponibilidade* da escrita nessas brincadeiras. Esses padrões evidenciavam o *acesso* à escrita propiciados no contexto da comunidade. Este capítulo foi organizado em três seções: na primeira, descrevemos eventos de letramento envolvendo as crianças com correspondências; na segunda, a brincadeira “aulinha”; na terceira seção, a brincadeira “adedanha”.

5.1 A correspondência entre familiares e amigos: bilhetes, cartinhas

Em agosto de 2012, quando retornei à comunidade após o recesso escolar, Felipe esteve em minha casa com dois bilhetes que havia recebido de sua mãe. Naquele período, Felipe morava com os avós e sua mãe estava em Belo Horizonte. Como mencionado anteriormente, a migração de moradores em busca de trabalho era um movimento presente na comunidade (Ver capítulo 3). A mãe de Felipe, em 2012, foi buscar trabalho fora da comunidade para o sustento da família. Felipe mostrava-se alegre com o que ele denominou “cartinhas”. Perguntei o que estava escrito e ele apontou para os bilhetes dizendo: “*Ela me mandou estudar e sair do sol*” (FIG.10). É preciso ressaltar que Felipe, em agosto, lia pequenos textos com dificuldade. Felipe estava em processo inicial de alfabetização, tinha 8 anos e estava no 3º ano dos anos iniciais.

Figura 10 - Bilhete enviado a Felipe por sua mãe



Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

31 Contagem
 07
 12 Oi
 Felipe,
 Olha se cuida.
 Não fique
 no sol.
 Te amo filho!

Os bilhetes lhe foram entregues por um de seus primos, que esteve em Belo Horizonte nos meses de março e julho de 2012. Quando os bilhetes chegaram, uma pessoa da família os leu para Felipe. Desse modo, a chegada dos bilhetes e a leitura oral deles eram situações importantes para Felipe. Nesse evento de letramento, a mediação de um leitor no ambiente familiar dava a Felipe acesso ao conteúdo. Isso nos remete ao envolvimento com a escrita em “situação de andaime” (KALMAN, 2004), ou seja, a cooperação de um membro da família oferecendo oportunidades de acesso à leitura e à escrita. Analisando o bilhete (FIG.11) e sua repercussão, via-se que ele realizava uma interação afetiva entre mãe e filho, valorizada pela família extensa.

Figura11 - Bilhete enviado a Felipe por sua mãe (2)



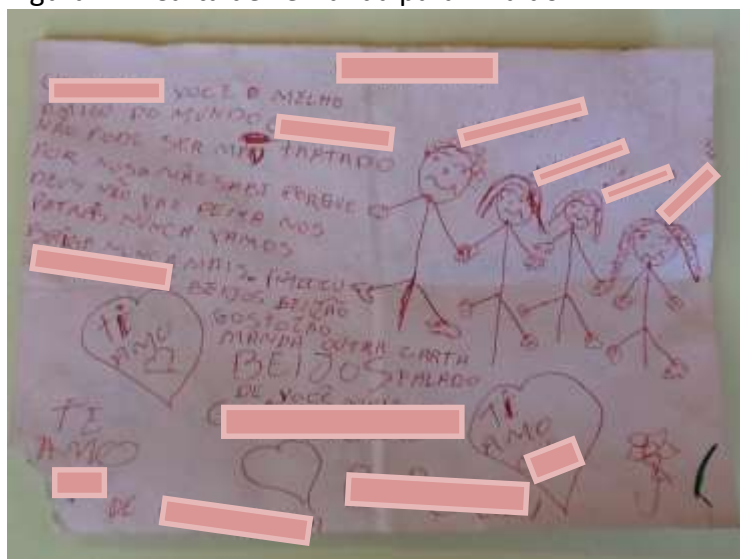
Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Beijão
 Meu bebê.
 Estuda direito.
 Deus te ilumina.

Na Figura 11, o bilhete foi escrito num papel de carta decorado. Esse tipo de papel é encontrado em papelarias, geralmente em centros urbanos. A meu ver, a escolha do papel de carta pela mãe de Felipe não ocorreu de forma desinteressada, visto o significado expresso no desenho, uma menina beijando um gato. O desenho pode ter inspirado a saudação inicial: *“Beijão Meu bebê”*. A saudação inicial *“Meu bebê”* reforça a relação afetiva entre os dois. No assunto do bilhete, a mãe de Felipe solicitou *“estuda direito”*. Essa solicitação reflete o estabelecimento de relações hierárquicas (relações de poder) entre pais e filhos, e o reforço da determinação de se ocupar com o estudo. A impossibilidade de acompanhar a educação e o desenvolvimento dos filhos era objeto de preocupação que se manifestava nos bilhetes. Na despedida, a mãe de Felipe recorreu a suas concepções religiosas como forma de abençoar e pedir proteção ao filho: *“Deus te ilumina”*. Observa-se o uso do bilhete em situação real, o que, a meu ver, envolve o evento de sentido e significado para Felipe. Para Felipe, o significado maior do bilhete estava na mensagem subjetiva do texto, ou seja, as relações afetivas estabelecidas com sua mãe, a construção de sua autoimagem - uma criança amada, uma criança que pertencia a um grupo familiar e que cumpria expectativas. Percebi durante muitos meses que os bilhetes não saíram da mochila que Felipe levava para a escola. O bilhete estava sempre entre os cadernos e, algumas vezes, Felipe o retirou da mochila juntamente com os cadernos. Isto mostra que os bilhetes tinham grande valor afetivo para Felipe.

Outro evento de letramento em torno da escrita de correspondências envolvendo as crianças ocorreu entre Fernanda e Rivaldo. A cartinha começou como brincadeira amorosa entre as crianças. A Figura 12 mostra a cartinha que Fernanda escreveu para Rivaldo. A carta foi dobrada como um envelope e, no lado avesso, Fernanda desenhou um coração com o nome de Rivaldo dentro.

Figura 12 - Carta de Fernanda para Rivaldo



RIVALDO

RIVALDO VOCÊ O MELHO
 AMIGO DO MUNDO RIVALDO
 NÃO PODE SER MAU TRATADO
 POR NOSSA MÃE SABE PORQUE
 DEUS NÃO VAI DEIXA NOS
 PATRAIS NUNCA VAMOS
 BRIGA NUNCA MAIS. INTEDEU
 RIVALDO BEIJOS BEIJÃO
 GOSTOZÃO
 MANDA OUTRA CARTA
 BEIJOS FALADO
 DE VOCÊ MAIS BIA
 FERNANDA

Fonte: Pesquisa de Campo, 2012.

Alice recebeu a carta das mãos da irmã de Fernanda com um pedido para que entregasse a Rivaldo. Ela entregou a carta a Rivaldo quando brincava com ele perto de sua casa. Alice comentou que ajudou Rivaldo na leitura da carta. A iniciativa de Alice indica uma “situação de andaime”, que envolve a leitura apoiando o *acesso* de Rivaldo à escrita (KALMAN, 2004).

Durante a aula, Alice me mostrou a carta. O comentário de Alice era que ele tinha brigado com Fernanda porque ela estava espalhando entre as meninas que ele estava namorando Bia. Alguns colegas estavam comentando e rindo dele. A carta é uma retratação com muitas informações. Na Figura 12, o texto escrito também foi ilustrado com corações contendo em seu interior o texto “*ti amo*”, o desenho de uma flor e quatro crianças com seus nomes: Rivaldo, Alice, Fabrícia (irmã de Fernanda) e Fernanda.

No assunto da carta, podemos identificar a relação de amizade entre Fernanda e Rivaldo, também enfatizada na introdução do texto “*Rivaldo você o melhor/Amigo do mundo Rivaldo*”. A frase seguinte - “*Não pode ser mau tratado/Por nossa mãe sabe porque*” - está relacionada às experiências religiosas internalizadas no meio familiar e na comunidade; “*nossa mãe*”, por sua vez, refere-se a Nossa Senhora. A mãe de Fernanda, em alguns eventos, participou do grupo de oração na igreja e, por vezes, Fernanda a acompanhou. Na frase seguinte - “*Deus não vai deixa nos/ Patrais*”- percebemos novamente as experiências religiosas expressas no modo de falar que foram transportados para a escrita, e a preocupação de Fernanda em cooperar com a aprendizagem do colega. Nos trechos mencionados

anteriormente percebemos os significados da religião como um sistema de concepções incorporadas historicamente, como nos lembra Geertz (1989).

Ao encerrar com a frase *“Nunca vamos /Briga nunca mais. Intedeu”*, Fernanda deixa claro que se tratava de uma promessa. Ao se despedir, Fernanda utilizou o termo “Gostozão” se referindo ao colega, talvez porque essa fosse uma forma de tratamento utilizada nas conversas entre as crianças ou mesmo por influência de músicas tocadas na comunidade. Frequentemente, numa das casas-bar que ficava na parte de baixo da comunidade, ouvíamos músicas depois das 16 horas (FIG. 1). Essa situação ocorria como uma forma de anunciar o horário de abertura das atividades no bar. As músicas tocadas tinham um repertório que ia do forró à música sertaneja. A seleção era feita com base nas músicas de sucesso mais tocadas no momento na TV e no rádio. Em muitos momentos, viam-se as crianças cantando e ensaiando passos de dança com essas músicas.

Em Jacarandá, como ocorre em outros lugares, a incorporação de novas tecnologias intregrava-se às práticas de letramento cotidiano e, em muitos casos, facilitava a comunicação com pessoas de fora da comunidade. Quase todos os moradores de Jacarandá têm um ou mais celulares em casa. Convém lembrar que conseguir o sinal para uso do celular era uma dificuldade vivida por todos da comunidade, pois, não era fácil captar o sinal. Era necessário buscar lugares específicos como um canto da janela, o lado da porta lateral da igreja ou as proximidades de determinada árvore. Dos três celulares que havia na casa dos avós de Cristiano, um pertencia a ele. Era muito comum ver Cristiano passando mensagens para os pais pelo celular.

Sentamos no banquinho na frente da casa. Logo, Cristiano chegou com seu celular para me mostrar as mensagens. Disse que apagava todas que recebia e enviava. Mas que tinha muitas mensagens do “Me liga”. Então perguntei: o que é esse me liga? Ele respondeu que é um número para mensagens torpedo e servia para avisar as pessoas para ligarem para seu telefone. A mensagem por torpedo geralmente vinha assim: “Me liga. Preciso falar com você! Me liga ou mande um torpedo SMS se não puder falar!” Depois da mensagem vinha o número do telefone. Mas havia uma mensagem que estava salva no celular do Cristiano. Ela tinha um desenho de um cupido com dois corações e a seguinte mensagem “Aquele que usa a palavra amor, paz e carinho é feliz”. (Notas. Diário de Campo, 2012)

A mensagem no celular de Cristiano - “Aquele que usa a palavra amor, paz e carinho é feliz” - foi enviada por sua mãe, que também estava morando fora da comunidade. Essa mensagem expressa tanto relações afetivas entre mãe e filho quanto concepções

incorporadas pelos valores religiosos. Assim como os bilhetes e cartinhas, as crianças também tinham *acesso* à escrita pelas mensagens nos celulares, isto é, vivenciavam eventos de letramento por meio de correspondências. Um padrão comum na escrita dessas correspondências foi a presença de valores religiosos.

Na próxima seção, analisaremos o *acesso* à escrita nas brincadeiras de aulinha. Um olhar sobre um momento de brincadeiras na comunidade revela o processo de construção de sujeitos participantes e críticos que carregam peculiaridades que enriquecem a convivência comunitária. Entre as crianças de Jacarandá, verificamos que, por meio das brincadeiras, elas interagem com o “mundo da leitura”.

5.2 Aulinha

As brincadeiras de aulinha entre as crianças ocorreram com muita frequência na comunidade. Selecionei dois eventos para fazer uma descrição dos padrões observados nessas brincadeiras.

O fogão a lenha que era utilizado nas brincadeiras de casinha também servia em outros momentos de quadro negro para a “aulinha”. Na brincadeira de aulinha, descrita a seguir, três meninas (Ana, Marta e Joyce) e um menino (Bruno) brincavam no quintal da casa de Ana, irmã de Neimar. Três latas de tinta eram as cadeiras onde as crianças se sentaram. Elas estavam alinhadas uma ao lado da outra em frente ao quadro (parte de trás do fogão a lenha). Ana fazia o papel de “professora” e as outras crianças, o papel de “alunos”. A brincadeira de aulinha se misturava com momentos de brincadeira de casinha (Foto 8). Com pedaços de carvão, Ana fez desenhos e outros símbolos que se aproximavam de números no fogão e solicitou que seus alunos dissessem o resultado da operação.

Ana: Quanto é 11 mais 1?

Marta: É igual 11. Não::: 5.

Bruno: É 8.

[*Ana: É 11 e 12. Por quê? (ss) Meus alunos:::*

Marta: Nós é do maternal!

((Joyce se levanta da lata, vai para o banco de madeira e deita fingindo dormir))

Marta: Oh::: Ana, o bebê seu caiu! ((sai correndo em direção a Joyce carregando uma boneca))

((Ana pega Bruno no colo e o carrega até o banco de madeira)).

Ana perguntou aos alunos: “*Quanto é 11 mais 1?*” Os alunos fizeram algumas tentativas de resposta: “11, 5 e 8”. Quando Ana dramatizou novamente o papel da “professora” anotando no quadro sua resposta, Marta interveio com a seguinte argumentação “*Nós é do maternal*”. Este argumento serviu para justificar o porquê de não saberem a resposta como para mudar a configuração da brincadeira, de uma situação de aulinha em que se ensinam números para a encenação de uma situação de cuidado com crianças pequenas.

Foto 8 - Crianças brincando de aulinha



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Em seguida, Joyce se levantou e foi deitar no banco. Marta saiu atrás carregando uma boneca e dizendo “*Oh::: Ana o bebê seu caiu!*”. Depois disso, Ana pegou Bruno no colo e o carregou até o banco.

O quadro negro, em muitas situações das brincadeiras de aulinha, era improvisado. Podia ser no fogão a lenha, nas paredes ou portas (FIG. 13), como relata a mãe de Leo Moura:

Hoje ocê tá vendo que tá riscado aqui na parede, eles tavam brincano de escolinha. Eu tava assistino o jornal na hora do almoço e eles tava [...] e até falei com Zé que no dia que eu for em Pirapora, vou trazê um quadro pra eles e vou pregar ele ali no pé de manga. Carol é que faz o papel da professora. Ela escreve e eles senta aqui e vão escreveno. Eles têm a mania de arrancar as folhas do caderno. Eu vou comprar também umas folhas e um quadro”. (Entrevista, Dona Simone, 2012).

O relato de D. Simone revela que as crianças eram observadas durante as brincadeiras e havia a preocupação de proporcionar melhores condições para que esses eventos se realizassem, isto é, há uma participação dos adultos alimentando o espaço lúdico das crianças

(Dona Simone fala do plano de comprar folhas e quadro para a filha). O trecho da entrevista acima me fez retomar as observações de Heath (2012) nas comunidades de Roadville e Trackton. Em seu trabalho, a autora revela como as crianças dessas comunidades estiveram envolvidas em projetos criativos a partir de brincadeiras tradicionais, semelhantes às observadas entre as crianças de Jacarandá. O estudo de Heath (2012) também mostrou o envolvimento dos adultos nas atividades lúdicas das crianças.

Em meados dos anos 1980, algumas famílias, especialmente aquelas que viviam em cidades de médio porte, onde o entretenimento comercial era limitado, trabalharam juntas para construir aeromodelos de balsa de madeira, e trabalharam nos fins de semana para limpar o quintal ou criar projetos conjuntos⁴⁰ (HEATH, 2012, p. 113, tradução minha).

A longevidade do trabalho desenvolvido por Heath possibilitou verificar as repercussões da entrada da tecnologia (TV, DVD, *vídeo games*, celulares, *ipod*, *ipad*) no ambiente familiar. Essa inserção da tecnologia trouxe transformações nas interações que envolviam pais e filhos em brincadeiras. Os dados da pesquisa evidenciaram nas crianças das famílias observadas que o jogo criativo possibilitado pelas brincadeiras infantis diminuiu trazendo consequências para o seu desenvolvimento na escola. Ao contrário dos dados observados por Heath (2012), em Jacarandá não percebemos transformações semelhantes com a inserção das tecnologias, como TV, DVD, celular e computador na vida das crianças, pois estas ainda não dedicavam muito do seu tempo envolvidas com o uso dessas tecnologias. Em Jacarandá, as crianças dedicavam mais tempo às brincadeiras tradicionais. Entretanto, durante o trabalho de campo, observei que a TV, na maioria das casas da comunidade, era ligada no final da tarde, quando muitos se recolhiam para assistir ao noticiário e às novelas.

Os registros na parede da casa de Leo Moura e também na porta demonstram que o aprendizado compartilhado da descoberta da escrita compunha a paisagem na comunidade revelando a presença das crianças e as hipóteses que as mesmas estavam construindo sobre linguagem escrita (FIG. 13).

⁴⁰ As late as the mid-1980s, some families, especially those living in mid-sized towns where commercial entertainment was limited, worked together to build model airplanes of balsa wood and worked on weekends to clean the backyard or create joint projects (HEATH, 2012, p. 113).

Figura 13 - Registro na porta da casa de Leo Moura - Aulinha



Fonte: Trabalho de campo, 2012.

A FIG. 13 mostra que as crianças que brincavam de aulinha naquele momento estavam se apropriando do sistema de escrita alfabética: elas se utilizaram do giz que, em muitas situações, foi disponibilizado pelas professoras da escola. Talvez o fator mais relevante a observar na escrita das crianças é que, por estarem imersas no mundo grafocêntrico, elas estão atentas à comunicação do meio social, por isso levantam hipóteses sobre a linguagem escrita. A *disponibilidade* e o *acesso* à escrita permitem que elas façam indagações e construam uma compreensão sobre a linguagem.

As brincadeiras de aulinha ocorriam com a mesma frequência que as de casinha. Nas brincadeiras de aulinha as crianças maiores sempre buscavam crianças menores para atuarem como alunos. Observar as crianças de Jacarandá entretidas com as brincadeiras de aulinha me fez recordar a época em que, ainda criança, a figura do professor participava do meu imaginário nas brincadeiras de faz-de-conta. Foram muitas as vezes que, ao brincar de escolinha, representei o papel de “professora”. Encenei por diversas vezes as sabinas das lições decoradas, dos questionários de respostas únicas, dos exercícios “siga o modelo” e da tabuada, que deveriam estar na “ponta da língua”. A meu ver, a dramatização dos momentos de “aulinha” também revela um aspecto importante que é a força do processo de alfabetização.

Em alguns momentos durante a aulinha encenada pelas crianças de Jacarandá, havia espaço para a hora da história. A mesma criança que fazia o papel de “professora” lia uma história para os alunos (Foto 9).

Foto 9 - À esquerda, na brincadeira de aulinha, a "professora" lê histórias para os alunos. À direita, o livro de histórias.



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Na brincadeira de aulinha registrada na Foto 9, a irmã de Alice fez o papel da “professora”. Esse momento de brincadeira de aulinha aconteceu no dia 4 de junho. Nesse dia eu estava participando do curso do SENAR⁴¹, que foi realizado na Igreja. Eu estava sentada em banco bem próximo da porta lateral da Igreja e podia ver as crianças brincando (Foto 9). Do banco da igreja, observei por mais ou menos 20 minutos o desenrolar da brincadeira. Percebi quando as crianças começaram a organizar alguns tijolos para a seção de aulinha. Os alunos sentaram nesses tijolos. A irmã de Alice, que fazia o papel de “professora”, ditou para as crianças algumas palavras. Depois de ditar as palavras e verificar nas folhas a escrita dos alunos, eles se sentaram na área da casa abandonada que ficava ao lado da igreja e a “professora” começou a ler a história: “Dumbo – A canção de ninar elefante”. Então me levantei e me aproximei das crianças. Perguntei o que faziam e Alice, que estava em cima de uma árvore, respondeu: “*tamo brincando de aulinha*”. Perguntei se podia ficar ali olhando e a irmã de Alice movimentou a cabeça afirmativamente. Comecei a filmar no instante em que a irmã de Alice retomou a leitura. Enquanto ela lia, os alunos prestavam atenção à leitura e aos desenhos no livro. Ela lia com muita fluência⁴² as histórias. Provavelmente a fluência na leitura

⁴¹A Secretaria Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) ministrou durante três dias o curso “Saúde na Terceira Idade” para moradores da comunidade.

⁴²Ribeiro (2014, p.117) define fluência na leitura como “um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades em relação ao texto. Envolve questões tanto ligadas à composição do texto quanto à competência do leitor, isto é, uma boa interação entre esses elementos é que pode garantir que a leitura seja fluente”.

tenha sido desenvolvida por meio da *disponibilidade* e do *acesso* a outros textos e também porque ela já havia lido aquelas histórias outras vezes. Observei que o livro foi passado de mão em mão, e todas as crianças que participavam da brincadeira de aulinha puderam manuseá-lo, contemplar as figuras e a escrita. Diante dos olhos das crianças estava se realizando um momento do efeito de *acesso* à escrita (KALMAN, 2004), que possibilita e instrumentaliza a reprodução do processo de ler e escrever. Nesse caso, o contar histórias possibilitava vivenciar a liberdade criativa, o afeto e explorar a imaginação.

O livro pertencia a Alice e suas irmãs. As histórias que constituíam essa edição foram compiladas dos filmes de Walt Disney. São contos tradicionais e outros criados para se tornarem filmes. Sua mãe havia comprado o livro com uma revendedora da Avon, que também residia na comunidade.

A revendedora da Avon divulgava os produtos por meio da revista (FIG.14). Tive várias oportunidades de ver os clientes manuseando a revista da Avon. Em algumas situações observadas, havia pessoas interessadas em algum produto determinado. Elas procuravam o produto e, depois de escolhido, firmavam com a assinatura na revista ao lado do produto selecionado. Isso evidencia também um evento de escrita numa “situação demandante” (KALMAN, 2004), muito semelhante às relações sociais estabelecidas com o posto de saúde, o posto telefônico e com a mercearia do Sr. Joaquim. Em outras situações, a revista era manuseada de forma desinteressada somente para apreciar as mercadorias ou mesmo para tomar conhecimento se ali podia encontrar o que desejava ou ainda como uma forma de comparar preços (situação voluntária).

A revista disponibilizava vários produtos, como cosméticos, sapatos, roupas, bijuterias, bolsas, livros, e outros (FIG. 14). Esses produtos vinham organizados em seções: lingerie, moda, casa, acessórios, cuidados pessoais, kids, baby, livraria e outras. A Figura 14 mostra a capa de uma das revistas e a seção livraria. Os incentivos no projeto gráfico da seção livraria oferecem estímulos para a aquisição dos livros. Em letras maiores e coloridas, destaca “Viva a leitura! O benefício dos livros no dia a dia” e a citação ao lado informa ao interessado que “Lendo, despertamos um mundo único de imaginação e fantasia, capaz de nos levar a lugares inimagináveis com personagens cativantes.” Outro aspecto interessante é o preço dos livros. Em uma das páginas na figura abaixo, uma promoção disponibilizava lançamentos por 17,90. Na outra página, os livros são colocados à venda por R\$14,99 e R\$21,99. Penso que essa diversificação na comercialização de produtos com preços muitas vezes acessíveis tem a

intenção não somente de vender, mas oferece a possibilidade de acesso à leitura a pessoas em diferentes lugares.

Figura14 - Capa epágina de propaganda de livros da revista da AVON



Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Depois que a pessoa interessada escolhia o produto e escrevia o seu nome ao lado, era só aguardar a entrega da encomenda. Esse registro estabelecia um voto de confiança entre a vendedora dos produtos na comunidade e o comprador. Após o pedido de compra feito junto à revendedora, ela se comunicava com a agência da Avon por telefone e depois de 15 ou 20 dias o livro ou outro produto comprado chegava ao correio de Ibiaí. Isso significa que para comprar os produtos da Avon era necessário uma interação entre a empresa, a vendedora, a compradora e as revistas da Avon, ou seja, com o texto escrito. O carteiro entregava as encomendas no local combinado na cidade, para que um morador da comunidade pudesse recolher quando fosse à cidade. Quando os produtos chegavam à comunidade, a revendedora tinha um prazo para enviar o pagamento à Avon, geralmente de 15 dias. Esse pagamento era realizado por meio de depósito bancário, o que também requeria o deslocamento até a cidade.

A descrição acima evidencia a valorização e o esforço dos pais na aquisição de livros e no incentivo para que seus filhos tivessem contato com materiais escritos mais valorizados na sociedade, isto é, a *disponibilidade* e o *acesso* à leitura. Pontuando até aqui, vimos que a escrita faz parte do contexto das brincadeiras de aulinha. Nos eventos de letramento que envolvem essas brincadeiras, o numeramento está presente como uma dimensão do letramento. Os pais reconhecem as brincadeiras de aulinha como eventos de letramento. Os

livros infantis são artefatos bem utilizados nos momentos de aulinha. Assim, uma criança maior que já tem domínio da leitura permite que outras menores ainda em processo de alfabetização se apropriem do texto escrito. Na próxima seção, continuaremos nossa reflexão sobre a *disponibilidade* e o *acesso* à escrita nas brincadeiras das crianças.

5.3 Adedanha

Adedanha era muito apreciada pelas crianças de Jacarandá. A brincadeira não tinha hora nem lugar marcado: numa roda de meninos ou meninas, em duplas ou grupos maiores, sentados no campo de futebol, embaixo de uma árvore, na pracinha ou no quintal de casa. A Adedanha era jogada com o registro em uma folha de papel ou oralmente, com a ajuda da memória. As crianças se envolviam em média por trinta minutos nessa brincadeira. Participei dessas rodas de Adedanha muitas vezes ao longo de 2012. Algumas vezes como observadora; outras, como participante.

A brincadeira "Adedanha" ou "Adedonha"⁴³ é um jogo comum e muitos professores já descobriram o poder estratégico desse jogo na alfabetização. Consiste em registrar palavras iniciadas por uma letra escolhida por turno de acordo com categorias previamente combinadas. Em geral, utiliza-se o registro das palavras em folha de papel em que cada jogador desenha sua tabela. A cada turno os envolvidos recebem pontuação por palavras registradas, que, por sua vez, é reduzida quando uma palavra é repetida em uma categoria. Cada linha representa uma rodada do jogo. No jogo que analisamos a seguir, as crianças escolheram as categorias: nome, fruta, objeto, animal, filme e 'minha sogra é' (categoria que atribui um adjetivo à sogra).

O jogo tem início com o sorteio de letras selecionadas pela soma do número de dedos mostrados pelos participantes após exclamarem em coro: "ADEDÂ-NHA". Todos apresentavam um número aleatório de dedos das mãos. Contavam-se os dedos mostrados pela sequência das letras do alfabeto: A, B, C, D até a Z. Se o número de dedos ultrapassasse a letra Z, a contagem era reiniciada pela letra A. A quantidade de dedos definia a letra do

⁴³Segundo informações do Wikipedia, estas duas formas são aceitas e a maneira de falar depende da região. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Stop!>>. Acesso em: 26 mar. 2013.

alfabeto a ser utilizada a cada rodada. Depois disso, todos deveriam preencher a linha definida para a letra escolhida, nas categorias indicadas.

Em Jacarandá, o brincar Adedanha era um momento privilegiado de acesso à escrita no grupo das crianças colaboradoras da pesquisa. As crianças estavam em estágios diferentes na construção da escrita, e isso não era um obstáculo para a interação entre elas. A seguir, descrevemos dois momentos da brincadeira “Adedanha” que aconteceram em minha casa, no dia 11 de abril de 2012, no horário de 17 horas.

Na parte da manhã daquele dia, durante a aula, as crianças me perguntaram se podiam ir a minha casa para jogar Adedanha. Respondi afirmativamente. Por volta das 14 horas desse mesmo dia, encontrei Felipe, Neimar e Ronaldinho, que foram à escola fazer uma pesquisa em livros didáticos de Ciências e confirmaram sua participação no jogo combinado pela manhã. A tarefa escolar deveria estar concluída até o dia seguinte de aula. Assim que terminaram a tarefa, foram a minha casa. Quando eles chegaram à porta do bar, adaptado como minha moradia, outras crianças também apareceram. Como minha casa não tinha cadeiras suficientes, sentamo-nos no chão.

Antes de iniciar o jogo, combinamos que uma ampulheta feita com garrafa pet marcaria o tempo de cada jogada. A situação apresentada abaixo corresponde ao primeiro momento da brincadeira, em que os participantes preparavam a tabela da Adedanha.

- Pesq:* Seis?
Ronaldinho: Você vai jogar Jacqueline?
Neimar: Seis linhas. Deitado.
Ronaldinho: Me empresta a régua Jack?
Pesq: Uai, eu vou esperar eles me emprestarem. Eu não tenho régua.
Felipe: O que é isso aqui dentro?
Pesq: É um apontador, lápis e caneta e borracha.
Felipe: Urra! Jacqueline tem um apontador. Pega aqui pra você ver?
Pesq: Eu vou pegar nesse ferro aqui desse jeito, você tá doido!
 ((Felipe sorriu))
Neimar: Se errar não pode [...] oh... Jack, na hora que for falar as coisas que pôs, se errar não pode apagar mais não.
Pesq: Uai, nós não vamos usar a borracha, não?
Juarez: Um, dois, três, quatro, cinco, seis. (ss). Coloca o caderno por baixo.
Ronaldinho: Precisa não.
Pesq: Me empresta aí Ronaldinho?
Felipe: Depois docê sou eu, Jack.
Ronaldinho: Eu vou rasgar aqui um trezinho aqui.
Juarez: Não rasga não, deixa de ser besta.



- Ronaldinho: *Ser besta não. Eu não sou ocê não. (ss) Toma Jacqueline.*
 Pesq: *No meu dá pra por até mais de seis. Não tem mais alguma coisa pra por não?*
- Ronaldinho: *Não.*
 Neimar: *Gente põe sete linhas. Eu me enganei. Foi engano.*
 Ronaldinho: *Ah::: Neimar no meu não vai dar sete linhas não.*
 Neimar: *É claro que dá, Ronaldinho!Pra que tem a folha pra virar, moço?*
- Pesq: *Toma, Felipe. (ss) .Vai o que é o primeiro?*
 Neimar: *Nome.*
 Pesq: *Segundo.*
 Neimar: *O que é Ronaldinho, o segundo?*
 Ronaldinho: *Fruta.*
 Pesq: *Objeto? O que mais Pedro?*
 Neimar: *Agora ocê põe filme e animal.*
 Pesq: *Depois de filme é animal?*
 Neimar: *É, pode ser.*
 Ronaldinho: *Depois de objeto é o quê?*
 Pesq: *Oh::: nome, fruta, objeto, filme e animal, e o que mais?*
 Neimar: *Minha sogra é?*
 Pesq: *Minha sogra é.*
 Ronaldinho: *Aqui vou precisar fazer outra linha.*
 Pesq: *Uma, duas, três, quatro, cinco e seis.*
 Felipe: *Oh::: Neimar é quantas linhas?*
 Neimar: *Sete.*
 Ronaldinho: *Risca aqui pra mim Jack?*
 Neimar: *Fruta, animal, minha sogra é. Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete.*
 Laura: *Total.*
 Neimar: *Pera aí, Jack, põe total.*
 Ronaldinho: *Minha sogra é...*
 Neimar: *Deixa eu ver o seu, Ronaldinho?*
 Ronaldinho: *Pera aí.*
 Neimar: *Põe total pra Felipe aí, gente?*
 Juarez: *Oh, meu Deus, essa letra de Felipe tá torta!*
 Neimar: *O que ocê tá fazendo, gente?*
 Pesq: *Pronto. Deixa eu riscar procê Felipe? (ss). Agora escreve aí.*
 Neimar: *Faz pra Felipe aí, Jacqueline?*
 Pesq: *Ocê não tem um lápis não? Vem cá, vamos escrever? (ss)*
 Felipe: *Nome (s), objeto(s), fruta(s), animal(s), minha sogra é. Minha sogra é Dona Tereza. Tereza de Salú, viu.*



Os turnos de fala acima dizem respeito à regras, à organização da tabela de jogo e à escolha das categorias de palavras. Agrupamo-nos em círculo no chão do cômodo onde funcionava o bar, antes do imóvel ser alugado por mim como moradia. Na situação de diálogo acima, perguntei a Neimar, o organizador da brincadeira, se eram “seis” colunas. Ele respondeu positivamente e ainda complementou com “deitado”. Esta indicação serviu para certificar-se de que eu havia compreendido o sentido da tabela na folha, ou seja, na posição

paisagem. Ao mesmo tempo, Ronaldinho perguntou se eu iria jogar e, em seguida, me pediu emprestada uma régua. Respondi com o tradicional trejeito mineiro “uai”, que não tinha uma régua e que estava aguardando Neymar me emprestar. Ronaldinho e Felipe, duvidando de minha resposta, vasculharam o material escolar em minha bolsinha. Retirei tudo de dentro da bolsinha para que eles conferissem “*É um apontador, lápis, caneta e borracha*”. Naquele momento, os turnos de fala de Neymar, Felipe e meu ocorreram simultaneamente.

Felipe brincava com um ferro de ponta afiada e me pediu para pegar na ponta. Neguei, pois aquele gesto oferecia perigo. Neymar questionou o uso da borracha durante a brincadeira. E, naquele mesmo instante, reafirmei o que ele determinou como uma regra para a Adedanha. Novamente utilizei a interjeição típica do jeito mineiro de falar “*Uai⁴⁴, nós não vamos usar a borracha, não?*” com o objetivo de reafirmar as regras combinadas antes do jogo. Ainda naquele turno de fala, solicitei a régua do Ronaldinho logo que terminou de riscar sua tabela. Felipe tomou o turno de fala reivindicando ser o próximo a receber a régua: “*Depois docê sou eu, Jack*”. Juarez, que apareceu no mesmo turno de fala, contou primeiramente suas colunas para certificar-se da quantidade e, em seguida, interagiu com Ronaldinho, sugerindo que colocasse o caderno por baixo da folha. Ronaldinho respondeu negativamente à sugestão de Juarez: “*Precisa não*”.

Ao terminar de riscar as colunas em minha tabela, informei ao grupo que em minha folha caberia mais uma coluna e perguntei se não teria outra categoria para colocar nela. Ronaldinho tomou o turno de fala dizendo “*Não*”. Neymar olhou para mim e logo, no turno subsequente de fala, solicitou que os participantes colocassem mais uma coluna, porque, segundo ele, havia se enganado. Ronaldinho, que estava no mesmo turno de fala discutindo com Juarez, voltou-se para Neymar e argumentou que não iria colocar sete linhas, porque sua folha não tinha espaço. Imediatamente, Neymar determinou que os dois lados da folha fossem usados.

A expressão “*Toma, Felipe*” corresponde ao momento em que passei a régua a ele. Aguardei alguns segundos e perguntei qual era a palavra da primeira coluna. Os vários turnos de fala que se seguiram dizem respeito à elaboração da escrita das categorias nas colunas da tabela do jogo. Prosseguindo nos turnos de fala, Neymar revelou uma preocupação com o

⁴⁴ No dicionário, a expressão “uai” representa uma interjeição usada para exprimir surpresa, espanto, susto, impaciência, terror ou admiração, ou ainda para reforçar o que se disse antes. É uma expressão usada no Brasil, sobretudo em Minas Gerais (AULETE, 2004, p.794).

ritmo da brincadeira. Ao perceber a lentidão de Felipe, solicitou que eu fizesse a tabela para ele. No entanto, convidei-o a sentar perto de mim e o auxiliei na escrita das palavras. Isto é, Neymar solicitou que eu atuasse em uma “situação de andaime” para que Felipe tivesse *acesso* à escrita (KALMAN, 2004).

Tudo que ocorreu no primeiro momento foi permeado por negociações para a elaboração da tabela com a escolha das categorias que comporiam a “Adedanha” e a fixação de algumas regras: não usar a borracha durante o jogo; assinalar um (x) no espaço vazio, quando uma palavra não tivesse sido encontrada; usar de uma ampulheta para a marcação do tempo de cada rodada.

No evento de letramento da Tabela 8, a seguir, registramos o segundo momento da brincadeira, em que as discussões estiveram em torno da primeira letra sorteada. Justamente por causa da disposição em círculo, organizou-se a TAB. 8 de tal maneira que revelasse a interação entre todos os participantes. O evento descrito na TAB. 8 não apresenta uma hierarquia nos turnos de fala, e é possível verificar que algumas falas ocorrem na mesma linha (OCHS, 1979). Isto porque os turnos de fala às vezes estavam direcionados para todo o grupo, e em outros momentos a interação ocorreu entre dois ou mais participantes simultaneamente.

Tabela 8 - Brincando de adedanha

Linhas	Neimar	Pesquisadora	Ronaldinho	Felipe	Laura	Juarez
1	Vai::: vão bora começar.	Então, vamos lá?				
2	A-de-da-nha!	A-de-da-nha!				
3	Eu que conto. A-B-C-D-E-F-G-H-I.					
4				A-de-da-nha!		
5	Pode.				Pode começar?	
6	Oh quem não saber uma fruta					
7	põe X.			Animal?	Não fala não Ronaldinho.	Ah não, o nome de um
8				Objeto com i::: (s)		objeto.
9				Iguana.	Oh::: menino não pode falar,	
10		Como é que escreve "gu"? É com		Como é que escreve "gu"	não.	
11		"g".		Jacqueline?		
12	Oh::: cabeça de jambolão!			Cabeça de muriçoca!		
13						
14		Neimar falou que não pode usar a		Me empresta a borracha		
15		borracha, não. Se errou, dançou.		Jacqueline?		
16		(ss) Uma fruta (...)				Em fruta eu coloquei X. Se
17				A ti:::ti:::du:::du::: a ti::: ti::: du:::		não souber, põe X.
18		Não uai, X não vale nada.		du...((bate o lápis numa		
19				batucada)).		Vale. Você vai ver por mais
20	Terminei, terminei, terminei.					que eu coloque X no final
21	Agora pode falar.	Espera aí. Tem que terminar o				vai dar o total.
22		tempo na ampulheta.				
23		Não, eu ainda estou pensando em			Ocê já fez, Ronaldinho? É	Oh, Felipe, é qualquer coisa
24		uma fruta. Eu não me lembro de			im:::(...)	que você tem que colocar em
25		uma fruta com "i".	Eu já terminei.			nome, objeto, fruta. Minha
26			Já terminou Jacqueline?			sogra é o que(...)
27		Não é imbu, é umbu. Não é com				
28		"i", é com "u". Não existe imbu.			Felipe não fez nenhuma.	
29		Não. Essa palavra está errada. É				
30		umbu, não existe imbu.				Inteligente.
31		Calma, Neimar, é na hora que a	Existe.			Pode tirar imbu daí,
32		areia acabar.				Neimar?
33	Imbu?		Vai falando aí.			
34		Ah, agora vai ficar filme, porque	Inteligente.			
35	Anda logo gente.	time vai ficar difícil pra mim.	Vamos trocar filme por time?			
36			Nós esquecemos de cidade			
37		É na hora que terminar de descer	também.			
38		a areia Neimar.				
39	Acabou.					
40		Felipe, pega sua folha e senta				
41		aqui.				
42	Vamos lá. Nome?					
43	Iris	Igor	X	X	Igor	
44	Fruta?	Nada	Imbu	Imbu	Imbu	X

(Continuação)

(Conclusão)

45	<i>Nada</i>	<i>Tá bom, depois nós vamos conferir essa palavra.</i>				<i>Nada</i>
46		<i>Objeto?</i>	<i>Ímã</i>	<i>ímã</i>	<i>Ímã</i>	
47		<i>Ímã</i>				
48	<i>Ímã</i>	<i>Filme?</i>	<i>Estrada. O que você colocou,</i>	<i>X</i>		
49		<i>Estrada é com "e".</i>	<i>Jacqueline?</i>			
50	<i>Istrada pela morte.</i>	<i>Ilha das flores.</i>	<i>Iguana</i>	<i>Iguana</i>		
51		<i>Iguana</i>				
52	<i>Animal?</i>	<i>Minha sogra é?</i>	<i>Inteligente</i>	<i>Inteligente</i>	<i>Inteligente</i>	
53	<i>Iguana.</i>	<i>Eu coloquei irada.</i>				<i>Inteligente</i>
54						

No segundo momento do jogo, tanto as crianças quanto eu nos envolvemos na escolha de palavras para as categorias da tabela. Todos cantaram juntos *“Adedê-nha”* e mostraram a mão. A letra *“i”* foi a primeira a ser sorteada. Felipe consultou a folha e, pensativo, tentou lembrar o nome de um animal e, ao mesmo tempo, de um objeto. Em seguida, falou em voz alta *“IGUANA”*. No mesmo instante, ouviu reclamações de Laura e Juarez por ter revelado, em voz alta, o nome de um animal. Quando lançou o registro da palavra, escreveu a letra *“i”* e parou pensativo na escrita da sílaba *“gua”*. Dirigiu-se a mim para tirar sua dúvida e respondi que *“gu”* escrevia-se com *“g”*. Naquele momento, olhou para Neimar, que deu uma risadinha. Então disse: *“cabeça de muriçoca”*, como quem estivesse falando para si mesmo: *“Ô seu bobo, é com g”*. E Neimar entrou na brincadeira, dizendo: *“Oh::: cabeça de jambolão”* (linhas 1 a 13). O que ocorreu no jogo verbal entre Felipe e Neimar foi um trocadilho.

Quando Neimar terminou de preencher sua tabela, apressou todos para concluir a rodada. Naquele momento, eu disse que ainda estava pensando numa fruta com a letra *“i”*, e que o tempo para aquela rodada ainda não havia acabado. Evoquei a regra da ampulheta, que marcava o tempo de cada rodada (linhas 21 a 22). Antes que eu terminasse o turno de fala, Laura insinuou para Ronaldinho o nome de uma fruta *“Ocê já fez, Ronaldinho? É im:::”* (linhas 25 e 30). Tomei o turno de fala logo que percebi, na dica de Laura, a palavra conhecida por mim como *“umbu”*. Então eu disse: *“Não é imbu, é umbu. Não é com “i”, é com “u”. Não existe imbu. Não. Essa palavra está errada. É umbu, não existe imbu”*.

Apesar de minha convicção quanto à escrita da palavra *“imbu”*, Ronaldinho afirmou *“existe”*, pois era assim que todos denominavam a fruta no contexto da comunidade (linha 31). O jogo prosseguiu com a verificação do que cada jogador escreveu em sua tabela. Para os que colocavam palavras iguais, contavam-se cinco pontos; para os que tinham escrito palavras exclusivas, marcavam-se dez pontos. Ao mencionar a categoria fruta, eu, ainda em dúvida, propus confirmar a escrita da palavra. No momento do jogo, todos que registraram a palavra *“imbu”* pontuaram. No dia seguinte foi feita uma consulta ao dicionário. Segundo o dicionário, a palavra tem essas duas variações: *“umbu”* ou *“imbu”*. Ronaldinho mostrou-se contente por ter acertado na escrita da palavra: *“Não falei que era imbu?”*.

O jogo prosseguiu com o sorteio das letras *“M”, “N”, “E”, “F”, “J”* e *“L”*. A brincadeira envolveu os participantes por cerca de sessenta minutos. Quando as crianças ficaram dispersas e demonstraram cansaço, o jogo foi concluído. Neimar foi o vencedor com 150

pontos (FIG. 15). As outras crianças verificaram sua pontuação e se classificaram em segundo, terceiro, quarto e assim por diante até o último lugar.

Figura 15 - Registro escrito do jogo Adedanha na tabela de Neimar

Nome	Fruta	Objeto	Cidade	Animal	Muraçoba é inteligente	Total
X	X	X	Aranda Trama Morte	10	10	25 10 150
MARISA 10	MELANCIA 10	MACA 10	X	MACACO 5	MERDA 10	45
MAR 10	X	> 10 MÉDIO	X	NIVAL 5	NADA MAL 10	35
ESMAEL 10	X	ESQUADA 5	X	ELEFANTE 5	ESTRANHA 10	20
FERAINDA 10	FIGO 10	FACA 10	FERAINDA DE MORANGA 5	FORMIGA 10	FEIA 10	
JADIANE 10	JEP 10	X	XX			20
LAIR 10	LARANJA 5	LAPIS 5	X	LEÃO	LINGUA GRANDE 10	20

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

O evento de letramento envolvendo também o numeramento descrito acima engajou tanto as crianças quanto a mim na busca de significados e sentidos para as palavras do seu repertório cultural. As crianças de Jacarandá mostraram um repertório linguístico internalizado em seu meio cultural e, tanto no evento apresentado quanto em outros momentos, proporcionaram-me a percepção de especificidades da linguagem do contexto social em que estão inseridas. Além do *acesso* à escrita possibilitado pelo jogo da Adedanha, ele também carrega outro sentido mencionado por Heath (2012, p. 126): “[...] no desenvolvimento humano, a função principal do jogo era de fornecer prática do movimento para a mão, corpo e mente e para preparar as crianças para vida adulta, através da imitação de papéis adultos”⁴⁵ (tradução minha). Dessa forma, o jogo adedanha e a brincadeira de aulinha são brincadeiras infantis que auxiliam as crianças a enfrentar os conflitos e frustrações no meio social. Além do mais, a prática verbal na brincadeira trabalha com a autoafirmação, a argumentação, a contra-argumentação, a discussão, a resignação e outros valores que poderão ser úteis mais tarde quando forem necessários em situações de interação social na vida adulta.

⁴⁵ In human development, play's key function has been to provide movement practice for the hand, body, and mind and to ready children for adulthood through imitative enactment of adult roles (HEATH, 2012, p. 126).

Ao nos aproximarmos do fim deste capítulo, podemos sugerir algumas respostas iniciais para as perguntas: como e com que escrita as crianças se envolvem na comunidade?

As primeiras evidências de como a escrita está presente na vida das crianças de Jacarandá foi a observação de correspondências apresentadas por elas. Bilhetes com palavras de afeto e cuidado que os pais enviam aos seus filhos, como os apresentados por Felipe. Mensagens com conteúdo semelhante, como os enviados para o celular de Cristiano. Cartas escritas pelas crianças aos colegas como forma de expressar o que, muitas vezes, numa conversa face a face não temos coragem de falar.

Em outros momentos, quando as crianças retornavam da escola para casa, envolviam-se com as atribuições da família e, logo que se viam livres, detinham-se com brincadeiras que podiam estender até bem tarde da noite. Brincar de casinha ou aulinha traz para as crianças a experiência de representação de papéis. Nesse tipo de brincadeira a criança expressa, experimenta e projeta o futuro como se estivesse se preparando para a vida adulta (HEATH, 2012; CORSARO, 2009a). Verificamos que nas brincadeiras de aulinha a escrita aparece com o registro de operações ou hipóteses de escrita feitos por crianças que estão descobrindo o sistema de escrita, e também, no diálogo sobre essa escrita. Em outros momentos, de uma forma mais elaborada, a aulinha podia ser representada com atividades como o ditado e também com a leitura de histórias. Em ambas as situações, percebemos eventos de letramento como parte da experiência dessas crianças. Na brincadeira “adedanha”, a interação entre as crianças e a pesquisadora permitiu que elas se envolvessem num processo de produção de sentido a partir de conhecimentos linguísticos da comunidade. O brincar é um espaço para a criança expressar significações simbólicas. Ele desenvolve a linguagem e, por meio da atividade lúdica, a criança vai penetrando no mundo da escrita e progressivamente no processo de simbolização, isto é, ela vai se inserindo em práticas sociais de letramento. Todas essas atividades evidenciam os *fundos de conhecimento* (MOLL, 1992) que envolvem as crianças na rede social fora da escola. No próximo capítulo, buscarei evidenciar a *disponibilidade* e o *acesso* à escrita no ambiente familiar das crianças colaboradoras da pesquisa.

Capítulo 6

A escrita em casa

A escrita nos espaços da casa tem finalidades diversas, como listar as compras, registrar reuniões e prestação de contas, mas também está presente em eventos de letramento que ocorrem em situações de mediação pelos adultos. Neste capítulo, descrevemos e analisamos a *disponibilidade* e o *acesso* à escrita na casa das crianças, colaboradoras deste estudo. Organizamos o capítulo em quatro seções: na primeira, descrevemos a *disponibilidade* da escrita dentro das casas; na segunda, analisamos o apoio familiar às crianças no *acesso* à escrita; na terceira, apresentamos o ponto de vista das crianças sobre a escola e a escrita; na quarta, o ponto de vista dos pais sobre a escola e a escrita.

6.1 Disponibilidade da escrita em casa

Dados coletados nas casas das crianças colaboradoras desta pesquisa mostraram a *disponibilidade* de uma variedade de textos escritos. A escrita está nos documentos pessoais, documentos da aposentadoria, *Bíblia*, livros didáticos, revistas e jornais (trazidas por pessoas de fora da comunidade), livros de histórias (geralmente comprados na AVON), revistas e cadernos de receita, agenda, calendário e mensagens bíblicas expostos na parede, lista de compras, contas de luz, nos registros pessoais em cadernos (atas das reuniões da rede Coopcerrado e anotações do dízimo da igreja), TV, DVD, CD, *video games*, celulares e outros.

A interação com esses textos é cotidiana, pois eles organizam a prática social dos moradores (BARTON; HAMILTON, 1998). Eles servem a propósitos diferentes. Os documentos pessoais, são muito utilizados junto a instituições que exigem dados pessoais como no caso das transações financeiras junto ao banco na cidade ou mesmo para receber o benefício da aposentadoria. A *Bíblia* acompanha os membros do grupo de oração em todos os momentos de recolhimento e também nas segundas, quintas e domingos, nos encontros de evangelização na igreja da comunidade. As crianças também podiam ser presenteadas com livros bíblicos.

Logo que Cristiano aprendeu a ler, ganhou de presente dos avós uma *Bíblia* infantil (FIG. 16). Segundo sua avó, ele já havia lido a *Bíblia para crianças* inteira e sempre trazia livros da escola para ler em casa. Em conversa com sua avó, ela mencionou que o aconselhava a ler devagar os textos, pois, segundo ela, era preciso estudar os textos. Talvez essa orientação seja influência de uma postura adotada pelo grupo de evangelização ao lidar com os textos bíblicos, isto é, a busca de uma interpretação e compreensão dos ensinamentos contidos nos textos religiosos ou mesmo de suas experiências na escola da comunidade quando estudou nos anos iniciais.

Figura 16 - *Bíblia para crianças* de Cristiano



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Os livros didáticos, as revistas e jornais serviam tanto para a leitura quanto para recorte. Em alguns momentos poderiam ser utilizados como embalagens ou mesmo na limpeza da casa. Listas de compras e bilhetes eram geralmente registrados em um pedaço de papel ou folhas de caderno. O celular era utilizado para receber e fazer ligações, mas, com maior frequência, para enviar e receber mensagens. A frequência do uso de mensagens pelo celular era uma prática relevante entre os moradores. Isto evidencia o que Barton e Hamilton (1998, p. 7) já haviam verificado em suas pesquisas, que “as práticas de letramento modificam e outras novas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e de criação de sentido”⁴⁶ (tradução minha).

⁴⁶ Literacy practices change, and new ones are frequently acquired. Through process of informal learning and sense making (BARTON; HAMILTON, 1998, p.7).

Já a TV, o DVD e *ovideo game*, quase sempre estavam desligados. Os horários em frente à TV eram mais frequentes durante a noite, principalmente, para assistir às novelas e ao jornal nacional ou, em alguns horários, na parte da tarde quando as crianças assistiam a filmes em DVD (FIG. 17). Em Jacarandá, as crianças não se ocupavam por longo período na frente da TV; elas preferiam atividades mais dinâmicas nos quintais e áreas de lazer da comunidade. Ouvir músicas em CD era também uma manifestação muito apreciada na comunidade, tanto na casa de moradores quanto nas casas-bar (FIG. 1).

Já os cadernos e revistas de receitas eram consultados quando ocorria a necessidade de verificar as medidas ou lembrar de algum ingrediente ou mesmo para testar uma nova receita.

Figura 17 - Revistas, CD e DVD encontrados nas casas



Fonte: Trabalho de campo, 2012.

Nos registros em cadernos, como a ata das reuniões da rede Coopcerrado, o autor descrevia as ações realizadas no momento do encontro, os acordos firmados e ações a serem desenvolvidas pelos participantes. Neles também se registravam receitas de inseticidas naturais e avaliações do controle da aplicação e resultado (FIG. 18). No caderno de anotações da rede Coopcerrado, abaixo, está uma autoavaliação da aplicação de um inseticida natural para eliminar os pulgões das plantas. No preparo do produto utilizou-se fumo e água. Ao fazer o registro, Dona Simone utilizou uma tabela. Na coluna esquerda da tabela, anotou a proposta, e à direita foi reservada para o registro do resultado (FIG.18).

Foto 10 - À esquerda, Cristiano apoia o caderno no braço enquanto faz a tarefa. À direita, Neimar prefere o banco no quintal para concluir a tarefa



Fonte: Acervo da autora, 2012.

A Foto 10 mostra duas situações diferentes da “tarefa de casa”. Numa tarefa de pesquisa junto aos pais, Cristiano sentou-se no banco da sala e apoiou o caderno no braço, enquanto escrevia a descrição de seu avô para uma brincadeira do tempo em que ele era criança. Neimar, ao resolver um exercício de Ciências, preferiu apoiar-se no banco que ficava no quintal de sua casa. Isso se repetiu outras vezes, talvez porque Neimar preferisse se ocupar com as atividades da escola em lugar em que havia maior claridade ou porque ali fosse o local preferido das crianças, onde o faz-de-conta ganhava sentido e significado. Em geral, somente 30% das crianças não conseguiam concluir as atividades na sala de aula. Nas entrevistas com os pais, a seguir, podemos confirmar esses dados.

Ao se referir à ajuda nas tarefas da escola, a mãe de Alice afirmou, com convicção, que ela sempre auxiliava suas filhas nas atividades. Alice, que estava ouvindo a conversa, questionou: *“Ocê me ajuda?”*. Sua mãe retrucou: *“Ajudo, sim. Aqui é uma ajudando a outra. Ela sempre estuda à tarde, muitas vezes eu nem preciso mandar. Ela já chega e vai fazer. Terminou o serviço, vai e faz a tarefa. Eu sempre confiro as atividades dela, às vezes dou uns puxões de orelha”*.

Alguns elementos no questionamento que Alice fez a sua mãe nos indicam que para os pais o trabalho era uma obrigação relevante na vida das crianças antes de cumprir com as tarefas da escola (lavar a louça, fazer compras, olhar os irmãos e outros). Talvez por isso, os pais confiem nos filhos para realizarem suas tarefas de casa sozinhos. Desse modo, dar tempo aos filhos para se dedicarem aos estudos, após o cumprimento das tarefas domésticas,

expressava o apoio aos estudos, e, ao mesmo tempo, a internalização de responsabilidades com os estudos e outras tarefas. Além disso, o trecho revela a ausência de atividades escolares, já que foram poucas as vezes em que a professora passou alguma tarefa para casa, e também porque Alice era uma das alunas que geralmente terminava as atividades durante a aula.

Do mesmo modo, Fernanda, Cristiano, Neimar, Ronaldinho, Luís e Messi conseguiam concluir as atividades durante a aula, mas, se precisassem de ajuda em casa, teriam esse suporte. Isso era percebido no acompanhamento dos pais. Por exemplo, quando Fernanda chegava da escola, sua mãe perguntava se tinha alguma tarefa para fazer e, se tivesse, era logo resolvida. Essa responsabilidade das crianças também revela a maneira autônoma que tinham para resolver suas demandas sociais. Fernanda resolvia a atividade sozinha, mas sua mãe a auxiliava quando encontrava alguma dificuldade: *“mas quando ela não entende, eu faço o rascunho na folha e ela passa para o caderno. Primeiro, pergunto o que é? Hoje mesmo perguntei: “o que é um coração puro?” Ela falou: “Eu não sei não, mãe”. A professora não falou. Só pegou a folha, leu e entregou pra nós”*. Percebemos aqui uma colaboração de envolvimento com a escrita numa “situação de andaime”, como mencionado por Kalman (2004). No trecho da entrevista com a mãe de Fernanda, tanto na fala de Fernanda quanto de sua mãe também está subentendido que a atividade mencionada não foi trabalhada pela professora. Dessa forma, o texto não foi lido e nem discutido em busca de compreensão, tornando-se uma atividade a ser ensinada pelos pais. Essa situação de atribuição de ensino da atividade escolar aos pais nos remete a registros semelhantes evidenciados na pesquisa de Paixão (2006).

Cristiano, do mesmo modo, não necessitava de ajuda para resolver as atividades escolares. Ajuda de adultos só ocorria quando a atividade requeria informações deles. Para ele, sua independência se devia à assistência que seu avô lhe proporcionou quando era menor: *“Nas tarefas ele não precisa me ajudar, mas se não fosse ele (...) eu gosto de matemática porque quando eu era mais novo, uns seis anos, ele ia me ajudando em conta e eu ia gravando. E hoje eu sou bom na matemática. Ele que me ensinou matemática. Ele falava pra eu contar no dedo também, mas só que demorei, a saber, também. Aí fui aprendendo, aprendendo. Ele fazia no papel e corrigia. Aí ele falava assim: esta aqui tá certa, essa aqui não. Meu avô sabe ler e escrever. Agora a vista dele tá ruim e ele precisa do óculos pra ler”*.

Observa-se que o avô já pode interagir com o neto no aprender, mas parece que as tarefas de matemática eram mais realçadas nesta relação. Será que o numeramento pôde ser incorporado mais facilmente por ser valorizado como recurso que dá mais condições ao homem de proteger sua família e relacionar-se socialmente?

Dentre as dez crianças observadas nesta pesquisa, Rivaldo, Leo Moura e Felipe estavam apresentando maiores dificuldades na escola. No entanto, o apoio em casa possibilitava o *acesso* à escrita, que poderia vir dos pais, avós, tias, irmãos ou mesmo de uma colega de sala, como aconteceu em muitos momentos na cooperação entre Fernanda, Alice e Rivaldo.

Rivaldo tinha o apoio de sua prima para as atividades de casa, pois seus avós não tinham muita segurança para orientá-lo nos saberes escolares. De acordo com sua avó: *“Eu quase não estudei. Eu mal sei escrever meu nome. [...] Meu marido estudou até o segundo ano. Sabe ler um pouquinho”*. A avó de Rivaldo buscava apoio para o neto com sua sobrinha, que era professora na escola. Além de ajudar Rivaldo nas tarefas escolares, sua prima se preocupava com seu processo de alfabetização assim como sua avó. Como comentou a avó: *“eu não consigo, minha sobrinha que ensina. Mais ele vai chegando e eu pergunto: ‘você tem tarefa pra fazer?’, ele fala: “tem”. Então eu falo: ‘vai lá pra sua tia⁴⁷ te ensinar’. E a hora que ela tá folgada ela ensina ele”*. Apesar de afirmar que não sabia ler, a avó de Rivaldo resolvia com facilidade situações que envolviam a escrita. Identificava os documentos da Associação, sabia ler informações em boletos de cobrança e outros textos que havia na casa. Ela também participava do grupo de oração da comunidade. Certa vez, comentou comigo que Rivaldo já estava lendo, porque tinha escrito uma cartinha para ela. Na carta, ele escreveu o nome do cachorro e outras palavras que ela reconhecia. A avó de Rivaldo vivencia diversas práticas de letramento, mas não as reconhece porque não são valorizadas socialmente. Essa situação é semelhante a eventos mencionados nas pesquisas desenvolvidas por Barton e Hamilton (1998) e Nabi, Rogers e Street (2009). O trabalho de Nabi, Rogers e Street (2009) apresenta estudos de caso etnográfico com sete pessoas de meios sociais diferentes no Paquistão: uma empregada doméstica, um verdureiro, um mendigo, um vendedor de bijouterias, um tintureiro, um encanador e uma unidade familiar composta por três mulheres. Na descrição

⁴⁷ A avó de Rivaldo se referia ao termo “tia” porque as professoras eram assim chamadas. No entanto, Rivaldo era primo da professora Glória, que o auxiliava nas tarefas escolares.

dos casos, os autores revelam letramentos ocultos, por exemplo, quando descrevem como o verdureiro organizou e investiu em seu letramento social a partir da necessidade de desenvolver seu trabalho. Primeiramente, ele comprou um caderno e materiais didáticos em um bazar de sua cidade. Auto-didata, em seu programa de aprendizagem da leitura e da escrita dos produtos comercializados inclui o desenho, a cópia do nome dos legumes e sua memorização. Foi o compromisso para aprender por si mesmo que possibilitou seu auto-aperfeiçoamento e a segurança para continuar com seu comércio, já que precisava emitir recibos para os clientes. Na comunidade Jacarandá, também existem letramentos ocultos, como aquele percebido na conversa com a avó de Rivaldo. Ela é alfabetizada e participa de práticas de letramento, mas demonstra que o processo de letramento como recurso de expressão de si mesmo não foi concluído. Desse modo, seu papel feminino não inclui a possibilidade de ensinar ou de utilizar a leitura e a escrita para trazer informações novas a sua vida: por exemplo, ler revistas e livros. Do mesmo modo que a avó de Rivaldo não reconhece as suas práticas cotidianas de letramento, também o verdureiro, nos estudos de Nabi, Rogers e Street (2009), não se percebe como detentor de um letramento como prática social. Penso que essas situações evidenciam a necessidade de pesquisas que desvelem e desmistifiquem os usos da leitura e escrita que pessoas consideradas *iletradas* fazem em suas práticas sociais.

No caso de Felipe, também sua avó estava atenta às suas necessidades. Quando ele chegava da escola ela perguntava se havia alguma tarefa e, se houvesse, suas irmãs o ajudavam: *“Ele vai chegano, eu pergunto se tem tarefa. Se ele fala que tem, eu falo: Então vai fazer logo. Quem ajuda ele é as irmãs. Eu não sou de pegar e olhar. Eu só falo: Faz. Você sabe fazer?, ele fala, sei. Uma das irmãs ajuda, não deixo ela escrever. Ajuda mais só falano as letras, falano a palavra. Falano essas coisas assim, mas não ajuda, nem pegano na mão e nem fazeno pra ele”*. O tipo de ajuda familiar ao processo de alfabetização de Felipe se revelou muito semelhante à forma como a professora intervinha junto aos alunos, talvez como extensão da experiência de ensino vivenciada por sua avó e irmãs na escola da comunidade. Percebe-se aqui a similaridade com o acesso à escrita feito na escola. Também na sala de aula as intervenções da professora se realizavam de forma individual, priorizando o aprendizado da grafia e pronúncia de palavras.

A mãe do Leo Moura, além de também acompanhar os estudos dos filhos, fazia-se mais presente no espaço escolar. Durante o tempo de pesquisa na escola, percebi por diversas

vezes sua presença na janela da sala a observar a aula. Quando Leo chegava da aula, ela verificava seus cadernos e o auxiliava nas atividades.

“Todos os dias eu olho os cadernos. Todos os dias quando eles chega da escola eu olho. Por isso, quando eu vejo que tem alguma coisa que não tá andando correto, eu vou na escola. Eu sempre acompanho. Ocê não dá conta de ter tudo limpinho, organizadinho, porque aqui não tem jeito, mas eu brigo com eles”.

“Assim, quando eles chega já vão fazê a tarefa. Agora, esse negócio da maletinha eu sempre faço com eles a noite. Tem vez que quando eu chego da escola ainda ensino alguns a fazê a tarefa. Aí se não, eu ensino a tarde. Na atividade da maletinha eu coloco Leo pra escrevê porque ele é muito preguiçoso.

“No dia da maletinha fui ensinando até que ele conseguiu fazê. Aquele dia nois gastamo quase umas três horas pra ele escrevê. Eu mandei ele guardar tudo, mas quando foi no outro dia ele acabou esquecendo o lápis e a borracha aqui. Ele chegou da sua casa, eu falei com ele ‘Leo vamo aproveitar que ocê já fez o desenho e vamo ler’. Ele disse, não. Eu não falei nada. Quando chegou de noite eu peguei ele pela orelha e trouxe ele aqui, ‘vamo escrevendo’. Depois ele bagunçou as coisas tudo. Ele esqueceu o lápis e a borracha, porque ele saiu daqui chorando, porque eu dei umas chamadas nele. Minha filha, do jeito que ele chega, joga a mochila pela janela no sofá ou pela janela do quarto e já sai brincando com os menino. E eu busco porque ele é muito levado, se eu não tiver mão, minha filha de Deus! Aí eu falei, ocê vai escrevê, olha seus coleguinhas tudo escrevero. Eu falei, escreve um pouquinho. Ele escreveu uma linha. Eu disse, escreve mais um pouquinho, ele disse que não, eu falei, vai escrevê, sim”. (Entrevista, D. Simone, 2012)

Neste trecho, vemos já um movimento de mudança na transgeracionalidade. No mundo das avós destaca-se o ensino com distanciamento, responsabilidade individual pelo processo e pelas tarefas. No mundo dessa mãe surge a necessidade de participar do conteúdo escolar com o filho e o entusiasmo por desenvolver-se com ele. A mãe de Leo reconhecia a limitação dos espaços da casa para o estudo, confirmando que o filho não tinha um lugar apropriado para se dedicar aos estudos: *“Ocê não dá conta de ter tudo limpinho, organizadinho, porque aqui não tem jeito, mas eu brigo com eles”*. Dificuldades na organização do momento de estudar indicam ainda aspectos que são motivo de preocupação dos familiares das crianças. No relato acima é possível observar que Dona Simone tinha uma preocupação maior com Leo Moura porque o considerava mais despreocupado com as responsabilidades da escola: *“Minha filha, do jeito que ele chega, joga a mochila pela janela no sofá ou pela janela do quarto e já sai brincando com os menino. E eu busco porque ele é*

muito levado, se eu não tiver mão, minha filha de Deus!”. Leo, como toda criança de sua idade, tinha muita necessidade de brincar.

Entretanto, o suporte aos estudos era realizado no sofá da casa, e ela dedicava algumas horas a essa atividade, *“Assim, quando eles chega já vão fazer a tarefa. Agora, esse negócio da maletinha eu sempre faço com eles a noite. Tem vez que quando eu chego da escola ainda ensino alguns a fazer a tarefa. Aí se não, eu ensino à tarde. [...] No dia da maletinha fui ensinando até que ele conseguiu fazer. Aquele dia nois gastamo quase umas três horas pra ele escrevê”*. Convém recordar que a referência no trecho *“quando eu chego da escola”* diz respeito à escola de Ibiaí, onde ela estudava no segundo ano do Ensino Médio.

É possível identificar em vários trechos da entrevista acima a importância que Dona Simone atribuía à escrita. Por isso, havia um investimento para que o filho não somente lesse, mas também registrasse por meio da escrita. *“Na atividade da maletinha eu coloco Leo pra escrevê, porque ele é muito preguiçoso.[...] Aquele dia nois gastamo quase umas três horas para ele escrevê.[...] Aí eu falei, ocê vai escrevê, olha seus colequinhas tudo escrevero. Eu falei, escreve um pouquinho. Ele escreveu uma linha. Eu disse, escreve mais um pouquinho, ele disse que não, eu falei, vai escrevê, sim”*. A atividade da maletinha mencionada por Dona Simone integrava o projeto de leitura da escola. A cada dia um aluno era sorteado para levar a mala literária para casa. Dentro da mala havia um livro de literatura, um caderno, lápis de escrever e de cor. O aluno deveria ler o livro, fazer uma ilustração e comentar a parte de que mais gostasse na história. Quando o aluno não entendia um trecho, alguém da família o ajudava e registrava no caderno.

Até aqui podemos identificar a *disponibilidade* da escrita em diversos textos no ambiente familiar, livros, revistas, *Bíblia*, TV, DVD, celular e outros que circulam no contexto em foco. O apoio dos familiares é um aspecto relevante no *acesso* das crianças à escrita. As experiências das crianças de Jacarandá descritas até aqui me fizeram retomar as discussões de Heath (1983) a respeito do envolvimento delas com o letramento familiar. Por meio do estudo etnográfico, a autora pesquisou três comunidades em bairros localizados nos Estados Unidos, apontando em cada comunidade as maneiras que utilizavam para interagir socialmente e partilhar conhecimentos em eventos de letramento. Trata-se da comunidade de Maintown, constituída de brancos e negros com formação universitária. Nessa comunidade, os eventos de letramento envolviam as leituras de histórias antes de dormir,

uma maneira espontânea de os pais interagirem com os filhos. Nesses eventos, os pais interrogavam, estimulando a criança a falar sobre as situações das histórias e/ou situações do cotidiano. Para a autora, poucos pais estavam conscientes do significado que contar histórias tinha para a preparação do aprendizado escolar. Outra comunidade era Roadville, formada de operários brancos que frequentaram a escola por um tempo menor. Nessa comunidade também os adultos asseguravam o acesso à palavra escrita e às histórias. No entanto, a comunidade de Roadville se diferenciava de Maintown quanto às interações. A orientação dos pais dava ênfase às letras, números ou relatos simplificados de histórias. Na montagem de um jogo, por exemplo, o adulto logo indicava como fazer. As histórias eram de eventos reais sempre com intuito de transmitir algum ensinamento. Na escola, as crianças de Roadville apresentavam um bom desempenho nas três primeiras séries e começavam a apresentar dificuldades na 4ª série. Essas dificuldades se faziam na transposição dos conhecimentos adquiridos de um contexto para outro.

Já na comunidade de Trackton, constituída por operários negros com menor tempo de escolarização do que os demais grupos, a diretriz do letramento em relação ao desenvolvimento oral das crianças era bem diferente das práticas de Roadville, pois os pais não liam para os filhos e nem providenciavam material de leitura. Apesar de participarem das interações em que os adultos estavam expostos a eventos de letramento, essas crianças apresentavam dificuldades para se adaptarem aos padrões escolares, devido a sua pouca familiaridade com a escrita.

Tendo em vista os pressupostos de Heath (1983), é possível presumir que, assim como as comunidades pesquisadas por ela manifestavam visões diferentes em relação ao letramento, a comunidade de Jacarandá também possui uma maneira própria e única de significar e dar sentido à leitura e à escrita. Observo também na interação das crianças com seus familiares que a preocupação com os estudos, que se traduz em apoio, propicia a construção de referências, principalmente no que tange ao desejo de saber. Isto é, no engajamento das crianças nas atividades do lar, exercendo sua responsabilidade e autonomia, que se refletiam nas atividades escolares. Na próxima seção, analisaremos o ponto de vista das crianças sobre a escola e a escrita.

6.3 O que as crianças falam sobre a escola e a escrita

Nesta seção analiso trechos de entrevistas e conversas com as crianças, colaboradoras da pesquisa. Interessa aqui descrever o ponto de vista das crianças em relação à escola e à escrita, evidenciando a *disponibilidade* e o *acesso* à escrita

A comunidade rural de Jacarandá apresenta características de uma comunidade camponesa marcadamente influenciada pelas transformações da sociedade moderna. No percurso de descrição da comunidade e do cotidiano das pessoas, identificamos muitas situações em que a escrita está presente e a que se destina. Interessava-nos identificar a *disponibilidade* (KALMAN, 2004) da escrita nos espaços de vida das crianças como ambientes propícios ao *acesso* (KALMAN, 2004) e ao letramento. Observamos que a escrita na comunidade envolve as crianças em diferentes interações. Em uma dessas interações, na brincadeira de “Aulinha”, ocorre a encenação do ambiente escolar, em que as crianças expressam sua maneira de perceber a educação formal. A exposição da “professora” ao explicar operações matemáticas, o ditado de palavras e uma sessão de histórias foram algumas cenas observadas durante as brincadeiras (Ver capítulo 5). Além desses aprendizados encenados pelas crianças, a escola alimenta desejos e esperanças nas pessoas de mobilidade social. Essa condição também foi discutida nos trabalhos de Thin (2006). Segundo Thin (2006), o sentido da escolarização atribuído pelas famílias de baixa renda, no que diz respeito às experiências escolares, isto é, aos exercícios, às notas, à passagem de uma série para outra reflete aquilo que se entende como possível de se conquistar socialmente por meio da aquisição do conhecimento escolar.

Nesse sentido, espera-se que, nesse espaço sistematizado de educação, as crianças tenham maior *disponibilidade* e *acesso* à escrita. Essa interação com os professores e os textos propicia o aprendizado da linguagem, que é, por vezes, reconhecido pelas crianças. Entre as dez crianças colaboradoras da pesquisa, quatro mencionaram que sua alfabetização aconteceu com a intervenção dos profissionais da escola.

Segundo Alice, ela começou a ler no primeiro ano. As pessoas que a introduziram na leitura foram a coordenadora Alana e a professora Mariana. Ao recordar da ajuda da coordenadora e da professora, Alice disse que elas “*davam uma folha para a gente ler*”. O evento de letramento lembrado por Alice também ocorreu durante o trabalho de campo de

2012: foram momentos em que a coordenadora da escola verificou a leitura dos alunos na secretaria. Ela preparava alguns textos digitados em folha ofício, e os alunos iam à secretaria individualmente para uma avaliação da leitura. A professora também verificava a leitura em alguns momentos na sala de aula. Isto é, as leituras solicitadas pela coordenadora e professora se realizaram em situações demandantes (KALMAN, 2004) nesse caso, como uma exigência do processo de avaliação do letramento escolar.

Uma observação a ser evidenciada na entrevista com Alice, e que diz respeito à aprendizagem da leitura no contexto da escola, é quando Alice menciona a verificação da leitura feita por meio de testes de leitura. Presume-se, então, que ela já sabia ler, provavelmente porque o ambiente familiar também tivesse tido um papel relevante no seu processo de leitura.

Neimar também disse que aprendeu a ler com a professora, mas no segundo ano: *“Quem me ensinou a ler foi a professora no segundo ano. Eu lia sílabas. Depois no terceiro ano comecei a ler tudo”*. Observa-se no trecho do relato de Neimar que ele também já sabia ler as sílabas *“Eu lia sílabas”*, quando começou a leitura de textos maiores no segundo ano. Percebe-se a repetição em diferentes séries, de um processo de alfabetização baseado no reconhecimento de letras, sílabas, palavras e frases, e que a escola continua usando poucos recursos novos para interessar, amparar e desenvolver a criança que não se adapta tão bem a esse método. Assim, observamos que, nessa comunidade escolar, os alunos são instados a moldar-se a procedimentos de ensino marcados predominantemente por uma abordagem descontextualizada da escrita.

Em comentário na seção anterior, vimos que Cristiano mencionou a contribuição de seu avô com seu aprendizado em matemática. Já na leitura, Cristiano comentou que foi a professora do primeiro ano quem lhe ensinou a ler. Primeiro ela lhe ensinou a ler as letras e depois ele se esforçou e conseguiu ler outros textos. *“Quem me ensinou a ler foi Glória. Ela falou pra eu tentar ler. Lá em casa tinha uns livros, eu fui tentando e consegui. Ela me ensinou as letras”*. No relato de Cristiano, observa-se que seu esforço para conseguir ler em casa por meio dos livros não conta como relevante. A educação valorizada na comunidade é a realizada no contexto da escola. O processo de alfabetização vivenciado por ele na escola da comunidade foi semelhante ao de Neimar. Do mesmo modo, o aprendizado da leitura e escrita para Luís, segundo seu relato, se deu com sua professora do primeiro ano.

Já para três das crianças pesquisadas, o aprendizado das primeiras letras aconteceu no ambiente familiar. Para Fernanda, foi sua mãe quem lhe ensinou a ler. Quando Fernanda mencionou que *“ela mandava eu ler as sílabas que ela escrevia no caderno”*, percebe-se o mesmo padrão de ensino presente na escola, partindo da leitura de letras, sílabas e, em seguida, a leitura de palavras e frases, evidenciando uma provável experiência de alfabetização vivenciada pela mãe de Fernanda, quando frequentou o curso primário na comunidade. Também para Messi, o aprendizado da leitura foi intermediado por um membro da família. Foi sua irmã quem lhe ensinou a ler: *“Quem me ensinou a ler foi Nenga. Ensinou a ler eu e Bia. Assim ‘be’ com ‘a’”*. No relato de Ronaldinho, verificou-se também uma aprendizagem da leitura com seus familiares. Ele se referiu ao pai como o suporte no processo da leitura quando afirmou que: *“Ele falava pra mim falar as letras. Aí eu fui juntando as letras e consegui ler”*.

Entre as crianças colaboradoras deste estudo, três ainda estavam nos processos iniciais de alfabetização⁴⁸. As observações realizadas em 2012 na comunidade mostraram mediações no acesso à leitura e à escrita para essas crianças tanto por parte dos professores quanto por parte da família e colegas. Uma delas tinha uma opinião muito particular sobre sua interação com a escola. Felipe gostava da escola, mas mencionou que seu relacionamento com a professora era ruim: *“Com a professora é ruim. Ela briga comigo. Ela grita comigo porque eu atento”*. Como observadora dos eventos que envolviam Felipe dentro da sala de aula, percebo que o “atentar” mencionado por ele se refletia muito mais em autenticidade para interagir com os colegas. Outra dificuldade de Felipe era para registrar no caderno os textos passados no quadro, pois ele tinha a atenção dispersada com qualquer barulho. Por isso, a professora se irritava e repreendia Felipe quando ficava desatento ou se entretinha com os colegas durante a aula. Felipe comentou que “escrever do quadro” era o que ele menos gostava na escola: *“Menos gosto de escrever do quadro”*. Por isso, o contexto da experiência com a escrita na escola trazia desconforto a Felipe.

No relato das crianças, observamos que 3 mencionaram a *disponibilidade* e o *acesso* à leitura e escrita por meio de seus familiares, 4 com as professoras do 1º e 2º anos, e 3 ainda estavam no processo inicial de alfabetização. É provável que os dados de assistência familiar

⁴⁸ Sem pretender uma discussão mais extensa do termo alfabetização, estou me referindo aqui ao aprendizado do princípio alfabético da escrita (SOARES, 1998). Essas crianças reconheciam as letras do alfabeto e, pelo método de ensino adotado em sala de aula, liam algumas sílabas e palavras.

discutidos na seção anterior deste trabalho reforcem e/ou contraponham-se aos relatos das crianças quanto ao aprendizado da leitura e da escrita com relação ao apoio dos familiares e às interações das crianças com a escrita na comunidade. Um depoimento a respeito do reconhecimento das crianças como sujeitos ativos no processo de aquisição da leitura foi feito pela professora da turma observada. No segundo semestre de 2012, quando Rivaldo começou a demonstrar que tinha aprendido a ler na sala de aula, a professora mencionou que ele havia aprendido a ler com suas colegas Fernanda e Alice nas brincadeiras de aulinha.

Os dados analisados aqui, e recolhidos com as dez crianças colaboradoras deste estudo, me fizeram retomar as pesquisas de Castanheira (1991) e de Almeida (2010). Nos dados apontados por Castanheira (1991), ela também evidencia a participação e expectativa dos pais quanto ao sucesso escolar dos filhos, e Almeida (2010) aponta que as crianças na comunidade de sua pesquisa têm acesso a uma grande variedade de textos fora da escola. No entanto, a escola desconsiderava a possibilidade de que as crianças vivenciassem essas experiências com a escrita.

Vimos nesta seção como a memória das crianças é forte com relação às lembranças dos seus processos iniciais de alfabetização. As crianças identificaram uma série de pessoas e possibilidades de aprendizagem da leitura e escrita em casa e na escola. Na escola, a aprendizagem da leitura estava relacionada a uma situação de avaliação da leitura. Em casa, o apoio de irmãos, da mãe e do pai preparando os filhos para a entrada/trajetória na escola. Outra criança revela que a disponibilidade de livros em casa e o esforço próprio favoreceram a leitura. Uma criança fala da relação com a professora e com a escrita escolar. Nesta seção, mostramos o que as crianças falam sobre a escrita e a escola.

Na última seção deste capítulo analisamos o ponto de vista dos pais e/ou responsáveis sobre a escola e a escrita.

6.4 O que os pais e/ou responsáveis falam sobre a escola e a escrita

Nesta seção, analisarei conversas e entrevistas com os pais, buscando identificar a percepção deles a respeito da escola e da escrita. Na seção anterior, mostramos que os pais manifestavam certa preocupação com a educação dos filhos; para tanto, ofereciam apoio e recursos para a leitura e escrita. Isso acontecia em diversos momentos: quando se

interessavam pelas atividades escolares; quando observavam as crianças brincando, e percebiam nessa manifestação a aprendizagem acontecer; quando subsidiavam os estudos, por exemplo, comprando livros da AVON; quando os acompanhavam em suas atividades escolares.

Para a mãe de Ronaldinho, a educação na comunidade melhorou muito. Ela estudou na comunidade até a 8ª série, e naquela época a situação da escola era precária. Segundo a mãe de Ronaldinho, hoje a escola tem muitos livros, computador e as professoras estão mais preparadas. A comunidade também modificou muito nos nove anos em que esteve fora, mas tem “esvaziado muito” porque, à medida que os meninos e meninas crescem e precisam trabalhar, não encontram ali oportunidades. Então, é preciso mudar para outras cidades que oferecem trabalho. Isso geralmente ocorre com a conclusão do Ensino Médio.

Para a mãe de Leo, a educação na comunidade também melhorou em relação à época em que estudou. Quando ela frequentou o ensino primário, muitos professores eram pessoas da comunidade, mas “sem formação”. Eram professores leigos.

Na época ocê sabia o básico, mas não era (...) porque teve coisas (...) hoje mesmo lá em Ibiaí tem coisas de química, de física mesmo que eles falam que era pra a gente ter aprendido na 3ª série. Mas a gente não aprendeu. As transformações, os estados da água. Até eu lá tive dificuldade porque não aprendi no início. Algarismo romano, eu hoje tô no 2º ano do Ensino Médio e não sei os algarismos romanos nem de 1 a 10, porque eu não aprendi. Elas até que se esforçavam, mas [...].(Entrevista, D. Simone, 2012)

No trecho da entrevista acima, D. Simone faz uma avaliação de sua experiência no segundo grau na cidade de Ibiaí. Ao confrontar suas experiências na escola dos anos iniciais em Jacarandá com as de aluna do Ensino Médio, faz menção a conteúdos não ensinados (estados da água e algarismos romanos). Ela também menciona o esforço empreendido pelas professoras da comunidade. Talvez esse dado tenha relação com as observações citadas na descrição do contexto da sala de aula e do planejamento pautado em livros didáticos (Ver capítulo 3).

Para Dona Simone, os professores hoje têm muito mais suporte para ensinar, e as crianças são muito mais ativas, porque os pais também incentivam seu aprendizado em casa.

O aprendizado tá bem mais avançado. Até porque os professores hoje eles têm muito mais suporte pra dar uma aula. Tem internet, eles pegam as coisas com muito mais facilidade. Os alunos hoje, não só lá na escola, mas às vezes os pais dentro de casa, já sabe mais alguma coisa, a televisão tá aí, o rádio. As crianças quando vão pra a escola já sabe muito. E antigamente não tinha

isso. Por isso que eu acho que tá bem mais avançado. (Entrevista, D. Simone, 2012)

No relato da mãe de Leo identificamos o reconhecimento de *fundos de conhecimento*, abordados por Moll (1992), no ambiente familiar: *“mas às vezes os pais dentro de casa, já sabe mais alguma coisa”*. No trecho da entrevista, também identificamos o reconhecimento de que a *“sociedade da informação”* tem facilitado o acesso de professores a conhecimentos variados: *“Até porque os professores hoje eles têm muito mais suporte pra dar uma aula. Tem internet, eles pegam as coisas com muito mais facilidade [...] a televisão tá aí, o rádio”*.

Outro depoimento que confirma a valorização da escola e as mudanças ao longo do tempo é o da avó de Cristiano. Ela comentou que a escola na comunidade facilitou o acesso das crianças aos estudos. Sobre os materiais de leitura encontrados hoje com maior facilidade em todo o lugar, a avó de Cristiano mencionou que, quando era criança, as coisas eram bem mais difíceis. Havia pouco material, e era uma época diferente. A educação era mais rigorosa e os alunos eram muito castigados quando erravam. O erro não era permitido. Também para Patrícia, mãe de Neymar, a comunidade melhorou muito desde a época em que era menina. Algumas coisas, como a água encanada e a energia, trouxeram mais conforto. A educação também: *“A educação era rigorosa e tinha até palmatória. Antes era só o básico, ensinar o nome, o a-e-i-o-u. Material era somente para fazer algumas atividades lá, não podia trazer para casa”*.

A respeito das possibilidades do acesso à educação formal na comunidade, os pais esperam que os estudos criem oportunidades de melhores condições de vida no futuro para essa geração. Essa posição é semelhante às que aparecem nas pesquisas sobre relação entre família e escola desenvolvidas por Nogueira (2005), Paixão (2006) e Thin (2006). De acordo com Paixão (2006), o significado que as famílias atribuem à escola diz respeito às chances objetivas de futuro vislumbradas para os filhos. A respeito da perspectiva de escolarização das camadas populares, a autora afirma que as famílias *“tendem a buscar na escolarização dos filhos chances de escapar de atividades duras e pouco valorizadas”* (PAIXÃO, 2006, p.71). A mãe de Fernanda acredita que, pelos estudos, a filha teria melhores possibilidades na vida. *“Eu espero que a escola dê oportunidade pra ela aprender direito é através do estudo que ela vai ter alguma coisa na vida, trabalho, esforço, dinheiro, faculdade. E isso tem que começar desde a escola inicial”*. As expectativas quanto à educação escolar são uma realidade presente na

maioria das famílias da comunidade. A avó de Rivaldo acredita que a escola cumpre um papel importante na comunidade e é um meio para facilitar o desenvolvimento dos filhos: *“A escola é tudo aqui na comunidade, ela é muito importante. Eu não sei ler nem escrever, mas eu faço tudo pra meus filhos e netos aprender a ler e escrever, porque é muito ruim a gente não saber. Minhas filhas estudaram, só não fizeram faculdade. Só meu filho mais novo não estudou, porque ele saiu pra trabalhar e disse que lá não dá pra estudar”*. O filho mais novo, que era tio de Rivaldo, estudou até o Ensino Fundamental na escola da comunidade.

Na educação dos filhos, o esforço de oferecer a todos a Educação Básica é expresso no relato da avó de Rivaldo. Excetoum dos filhos, que precisou sair para trabalhar antes de concluir o Ensino Médio e hoje sente dificuldade em conciliar o estudo e o trabalho. Todos os tios de Rivaldo moravam fora da comunidade, inclusive, sua mãe, que mudou para São Paulo em busca de trabalho. Já a mãe de Messi percebia a escola como uma porta de acesso a um futuro promissor para os filhos e acreditava que só por meio da formação escolar eles teriam oportunidade de ter uma profissão. Esses dados indicam o esforço dos pais para que as novas gerações tenham acesso a práticas de leitura e escrita, do mesmo modo como evidenciado em análises de Galvão (2003). Ao analisar os dados da pesquisa sobre o letramento no Brasil realizadas pelo INAF/2001, a autora aponta os usos e práticas de leitura e escrita e as relações que são estabelecidas com as gerações mais novas. Segundo Galvão (2003, p. 137), as entrevistas evidenciaram que cerca de dois terços da população, independente da condição de letramento dos pais, realizam o acompanhamento familiar das crianças nas tarefas de casa. Esse acompanhamento pode se materializar de forma diferenciada, por exemplo, oferecendo tempo e espaço para o estudo, disponibilizando materiais, ensinando a ler e escrever etc. Esses dados e os dados sobre o letramento dos pais na comunidade de Jacarandá (Ver tabela 6), com significativa elevação do letramento das mulheres, sugerem a necessidade de desenvolvimento de novas pesquisas, principalmente sobre o letramento das mães que buscam oferecer melhores condições de escolarização aos seus filhos. As expectativas e participação dos pais na educação dos filhos são reflexo de profundas mudanças que ocorreram ao longo do tempo na sociedade. De acordo com Nogueira (2005), as relações entre escola e família foram otimizando-se com o tempo de maneira nunca vista. Entretanto, a forma de contato mais importante da escola com os pais continua sendo a própria criança.

Além disso, em Jacarandá, a regulamentação da escola e também a acessibilidade na comunicação com a cidade (a criação das vias de acesso - como estradas, transporte, telefone e TV) têm contribuído para as transformações na comunidade. Atualmente, os filhos alcançam maiores graus de estudo do que os pais. No entanto, mesmo com melhorias na saúde, educação, assistência social, as pessoas ainda enfrentam muitas dificuldades na comunidade como a continuidade dos estudos, as dificuldades com a produção no modo de agricultura familiar e a falta de empregos. A continuidade dos estudos em Ibiaí é um aspecto que traz ansiedade tanto para os adolescentes que querem dar sequência aos estudos, quanto para os pais que se preocupam com o deslocamento dos filhos. A esse respeito, Dona Patrícia menciona: *“Eu espero que um dia aqui na escola possa ter o Ensino Médio. Aqui não tem por falta de aluno. Você vê que é muito pouco aluno aqui. Eu queria, porque os meninos sofrem muito para ir a Ibiaí. Ir e voltar todos os dias. Eu acho isso muito cansativo. Meu menino mesmo, minha filha, ele chega cansado e se tivesse que ir trabalhar no outro dia não ia aguentar”*.

O testemunho dos pais mostra afetividade e responsabilidade pelas futuras gerações. A perspectiva do ensino dos pais revela intensidade emocional no registro de suas próprias experiências e nenhum questionamento sobre o resultado do valor da educação como propiciadora de melhor condição material e social. Eles acreditam na melhoria propiciada pela educação em função do maior acesso a informações e conhecimentos e por produzir e acessar o que falta ao ensino na comunidade.

Capítulo 7

Evidências da presença da escrita em Jacarandá

Neste capítulo, retomamos as análises realizadas nos capítulos anteriores. A partir das questões iniciais que motivaram este estudo, buscamos compreender com que escrita as crianças se envolvem na comunidade e que escrita é valorizada em Jacarandá. Pautamo-nos em conceitos orientadores discutidos por teóricos que adotam a abordagem dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1989; HEATH, 1983; KALMAN, 2004; MOLL, 1992; MANYAK; DANTAS, 2010).

Tendo em vista nossa problematização, verificamos que a *disponibilidade* e o *acesso* à escrita encontram-se em muitos espaços da comunidade de Jacarandá. Os textos mais utilizados são aqueles que, de uma forma ou de outra, ordenam a prática social dos moradores (BARTON; HAMILTON, 1998). Como exemplo, podemos citar uma lista que relaciona os gêneros alimentícios de compras feitas na mercearia, o controle da distribuição de leite no posto de saúde e dados sobre a saúde dos moradores. Cartazes servem de convite para uma festa de aniversário, para um evento na escola e também nas campanhas de prevenção de doenças. Bilhetes intermedeiam as compras de produtos na mercearia, mas também servem para levar e trazer recados dos pais e outros moradores. Uma tabela relaciona as ligações telefônicas e as visitas da agente de saúde, além de organizar o jogo adedanha. A ata registra acontecimentos, comunicados, discussões das reuniões da Associação e da Cooperativa.

Os textos mais utilizados são aqueles que, de algum modo, organizam o cotidiano das pessoas na comunidade. Esses textos abrangiam registros de fatos e relacionamentos da vida local. Resumindo a presença da escrita na comunidade de Jacarandá, encontramos:

✓ *Escrita em locais da comunidade:* placas de descentralização de recursos públicos nas ruas e em frente às instituições sociais, como a casa de farinha e o posto de saúde; anúncios e cartazes no posto de saúde, escola, igreja, mercearia, casas-bar; caderno de anotações no posto de saúde, na mercearia, no posto telefônico; no período das eleições municipais, *outdoor*, “santinhos” e pôsteres dos candidatos foram espalhados na comunidade.

✓ *Escrita em casa:* Bíblia, livros de histórias infantis e de adultos, documentos pessoais e da aposentadoria, contas de luz, boletos de contribuições para a igreja do Divino Pai Eterno e outros boletos bancários, revistas, jornais, revistas de propagandas de produtos, embalagens

de produtos, CD, DVD, calendários, livros didáticos, revistas de receitas, mensagens bíblicas, cadernos de atas, folhas avulsas, agendas, celulares, computador, cadernos de receitas, cadernos escolares e outros.

Os registros de nascimentos, casamentos, falecimentos, eram guardados por instituições em Ibiaí. Contudo, os moradores tinham acesso a certidões de nascimento, casamento ou óbito, identidade, CPF, cartões de banco, etc.

Ao identificar a *disponibilidade* da escrita nos espaços de vida das crianças como ambientes propícios ao *acesso* à escrita na comunidade, estabelecemos diversas situações em que a escrita promove letramentos, como nas situações descritas por Kalman (2004), em “situações demandantes, de andaime e voluntárias”. O Quadro 5 a seguir mostra essas situações de acesso à escrita.

Quadro 5 - Situações de *acesso* à escrita na comunidade

Situação geradora	Características	Na comunidade de Jacarandá	Entre as crianças colaboradoras da pesquisa
Demandante	Exige leitura ou escrita para participar.	Firmar o recebimento do serviço de saúde; Firmar a utilização do serviço telefônico; Firmar compras na mercearia; Firmar compras da Avon; Escrever um bilhete.	Escrever o ditado na aulinha; Escrever no fogão a lenha, na parede e na porta durante a brincadeira; Escrever no jogo adedanha; Escrever mensagem no celular.
Andaime	Cooperação de outras pessoas para a leitura ou escrita.	Ler receitas médicas; Ler bulas de remédios; Apoiando a tarefa de casa dos filhos; Lendo bilhetes dos pais.	Ler histórias infantis; Ler e escrever cartinhas; Escrever durante a aulinha; Escrever no jogo de adedanha; Leitura de pesos e medidas; Fazer atividades da escola (cooperação entre Alice, Fernanda e Rivaldo).
Voluntária	Uma pessoa lê e escreve, de maneira independente, como forma de participar.	Ler as placas no posto de saúde e casa de farinha; Ler cartazes na comunidade; Ler os rótulos dos produtos; Escrever dados da saúde dos moradores; Escrever um bilhete; Ler panfletos de candidatos.	Ler histórias infantis; Ler os cartazes na comunidade; Escrever cartinhas e mensagens no celular; Escrever no jogo adedanha e na aulinha.

Fonte: Adaptado de Kalman (2004).

O Quadro 5 mostra algumas das situações em que a presença da escrita propiciou a participação dos moradores da comunidade de Jacarandá. As três situações geradoras de participação (demandante, andaime, voluntária) em torno da escrita estão presentes nesse

contexto. Em muitas situações, elas ocorriam simultaneamente, como, por exemplo, uma situação demandante e uma situação voluntária – escrever um bilhete para compras na mercearia. As três situações ocorreram também no jogo “adedanha”. Quando Neymar solicitou que eu auxiliasse Felipe na escrita, foi uma “situação de andaime” (Ver capítulo 5, seção 5.3). Ao sortear uma letra, a criança recordou uma palavra a ser escrita, o que representa uma “situação voluntária”, e o sorteio da letra, por exemplo, a letra “i”, exigiu uma “situação demandante” para escrita de palavras com essa letra. Outra situação é quando o pai escreve um bilhete. Primeiro, verifica que produto necessita comprar - é uma situação demandante. Depois, chama o filho e mostra o que deve buscar na mercearia - é uma situação de andaime (Ver capítulo 4, seção 4.3).

A respeito dos cartazes que informavam sobre a prevenção de doenças, no posto de saúde, as evidências de que os moradores tinham acesso às informações vieram das conversas com a agente de saúde e com moradores. O serviço de atendimento aos pacientes exigia deles a assinatura em fichas que confirmassem o procedimento. Os moradores também tinham acesso a outros documentos de controle do serviço de saúde, como cartões de vacinação, onde se registravam a imunização de crianças e adultos; o registro do recebimento do leite; os dados de controle do pré-natal e outras. Os textos no caderno da agente de saúde e as fichas médicas serviam, em muitos momentos, como um diário da saúde dos moradores, já que por meio deles o médico e o paciente podiam resgatar aspectos ou acontecimentos que serviriam para compreender sua condição de saúde.

No posto telefônico, a interação na utilização dos serviços era intermediada pelo registro de controle das ligações feitas no caderno através de uma tabela. Um adolescente poderia assumir a tarefa na ausência da responsável pelo serviço, e essa flexibilidade era reconhecida pelos moradores. O bilhete, gênero textual que circulava na comunidade, era um instrumento importante nas negociações comerciais entre o dono da mercearia e os clientes. As compras feitas com a revendedora da Avon eram intermediadas pela leitura dos produtos da revista, e o interesse por alguns deles precisava ser firmado com a assinatura ao lado do produto.

Em todas essas circunstâncias de evento de letramento - atendimento da agente de saúde, utilização do telefone, compra de produtos na mercearia e da Avon -, um padrão que surgiu foi a assinatura como forma de acordar o serviço. No entanto, existe uma diferença

entre o serviço da agente de saúde e o serviço telefônico, na mercearia e na compra de produtos da Avon. O serviço da agente de saúde precisa da assinatura do paciente como forma de confirmar o cumprimento de sua atribuição. Já a assinatura nos casos do posto telefônico, da mercearia e da revendedora da Avon, ao assinar, o comprador assumia a responsabilidade civil por seus atos, isto é, relações pessoais, sociais e de consumo que implicavam deveres morais. Percebem-se, nesses casos, relações de poder permeadas pela escrita (Ver capítulo 4). Por outro lado, os registros da agente de saúde contêm dados da vida de uma pessoa e facilitam o acompanhamento médico e familiar, além de serem utilizados como estatísticas sociais e dados institucionais. As outras situações descritas geram informações de atos comerciais e de consumo.

Vimos também que a escrita estruturada em forma de “tabela” relaciona as ligações telefônicas, mas também organiza o jogo “Adedanha”. Muitas das fichas preenchidas no posto de saúde também se utilizam da “tabela”. O bilhete também promove a comunicação entre os pais e a escola, entre os pais que moram fora da comunidade e seus filhos e/ou outros parentes e amigos. A correspondência também é um instrumento de interação entre as crianças e uma forma de expressão de sentimentos e valores. Um padrão presente nas correspondências entre as crianças foram os valores religiosos.

Nas brincadeiras de aulinha, os textos escritos encontrados na casa ganham sentido e significado para as crianças; um livro de história pode fazer parte da brincadeira de aulinha; a escrita pode se materializar na porta ou parede da casa como se estas fossem o quadro negro.

Os lugares da casa são espaços que oferecem *disponibilidade* e *acesso* à escrita. A escrita nesses espaços tem finalidades diferentes, como, por exemplo, organizar as compras, registrar reuniões e prestação de contas e outros. O ambiente familiar disponibiliza recursos às crianças em seu processo de letramento, incentivando e providenciando orientação e apoio de irmãos, parentes, ou materiais ao seu alcance. Esse espaço é reconhecido pelas crianças como também um lugar de aprendizado. Os pais, em sua maioria trabalhadores rurais, possuem saberes locais ou *fundos de conhecimento* muito específicos, que transformam as relações sociais no cotidiano familiar, auxiliando os filhos nas atividades escolares como mencionadas por Dona Simone, isto é, criando uma rede de apoio às crianças.

Para os pais, a escola na comunidade preenche um espaço importante e tem melhorado muito desde o seu início. Eles ainda anseiam pela ampliação da oferta de outros

níveis de ensino na comunidade. Isto traria maior conforto e menos desgaste para os seus filhos.

A descrição e a análise de eventos de letramento com base nas observações e entrevistas permitiram conhecer como a escrita está disponível na comunidade e de que forma as crianças têm acesso a ela. Observou-se que a escrita está presente no cotidiano das pessoas de Jacarandá de maneira diversa e que o acesso à escrita na comunidade envolve as crianças em diferentes interações. Esses dados contrapõem a percepção preconceituosa de pessoas que moram próximo a Jacarandá em relação aos saberes das crianças da comunidade de Jacarandá. De tudo que foi evidenciado até aqui, insistamos, em Jacarandá os moradores se envolvem em eventos e práticas de letramento cotidianamente. No entanto, muitos não se reconhecem como letrados e veem a escola como instituição fundamental na promoção do letramento.

Conforme o padrão cultural e tecnológico dessa comunidade a escrita é funcional e eficiente. O padrão de leitura é incipiente e a riqueza que oferece é pouco explorada. Nos próximos capítulos deste trabalho analisaremos eventos de letramento dentro da escola. Interessa-nos observar a *disponibilidade* e o *acesso* à escrita no espaço escolar.

Capítulo 8

Uma visão panorâmica da presença da escrita na escola

A partir desse momento, nosso olhar se volta para o espaço da escola. Da mesma forma como se deu nos capítulos anteriores, adoto uma concepção do Letramento como Prática Social (LPS), isto é, como o repertório de práticas sociais que envolvem eventos mediados por textos escritos (Ver capítulo 1). Ao adotar tal perspectiva, retomo as noções de *eventos e práticas de letramento, disponibilidade, acesso e fundos de conhecimento* como conceitos orientadores do processo de identificação, descrição e análise de eventos de letramento vivenciados pelas dez crianças, colaboradoras desta pesquisa, no interior da escola. Ao realizar tal análise, busco produzir elementos para fazer o contraste entre as possibilidades de acesso à escrita encontradas por esses sujeitos no mundo da comunidade e no espaço escolar. Ao longo da realização da pesquisa participante no espaço escolar, permaneci na sala de aula durante todo o horário de aulas, podendo acompanhar eventos de letramento que ocorreram no contexto de diferentes disciplinas curriculares.

Em capítulo anterior, vimos que as famílias consideram a escola uma instituição fundamental no letramento de suas crianças. Percebemos também influência da escola nas brincadeiras de aulinha e também na assistência familiar ao letramento das crianças. Ademais, observou-se que existe uma expectativa por parte das crianças e dos seus familiares de que a disponibilidade e o acesso à escrita sejam ampliados no interior da escola. Buscando, então, conhecer como os participantes da pesquisa tiveram acesso à escrita na escola, tentei responder as seguintes questões: com que textos escritos as crianças se envolvem na escola? Que escrita é valorizada na escola? Se e como o ensino da escrita no espaço escolar valoriza e incorpora as experiências individuais ou de moradores dessa comunidade?

Tendo em vista essas questões, além dos conceitos orientadores discutidos anteriormente (STREET, 1984; HEATH, 1983; KALMAN, 2004; MOLL, 1992), dois outros conceitos nos acompanharam nas análises dos eventos de letramento no contexto da sala de aula: “recursos de aprendizagem”, considerado como o arcabouço das experiências, relacionamentos, conhecimentos e artefatos apropriados pelas crianças nas práticas sociais; e o conceito de “permeabilidade” como a capacidade do professor de aproveitar esses

recursos de aprendizagem para tornar o ensino mais significativo para o aluno (MANYAK; DANTAS, 2010).

Neste capítulo descrevemos a disponibilidade da escrita no ambiente escolar. Como mencionado em capítulo anterior, os pais têm grandes expectativas quanto ao acesso das crianças à educação formal (Ver capítulo 6). A escola representa para as famílias um espaço privilegiado de apropriação da leitura, da escrita e de conhecimentos que possibilitem ascensão social aos filhos. Nesse sentido, espera-se que os materiais escritos estejam não somente disponíveis, mas também ofereçam situações de aprendizagem. Organizamos este capítulo em duas seções: na primeira, identificamos a disponibilidade da escrita nos espaços da escola; na segunda, descrevemos a rotina das ações⁴⁹ na sala de aula, evidenciando os padrões interacionais em torno da escrita nesse contexto.


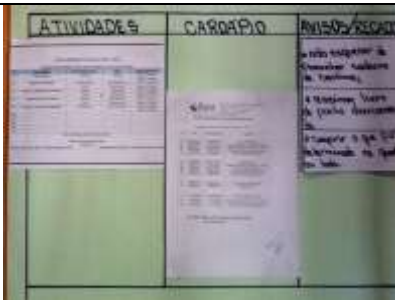



8.1 Disponibilidade: a escrita na escola

Se a escola modificou-se ao longo do tempo, como os pais das crianças colaboradoras desta pesquisa mencionaram (Ver capítulo 6), principalmente pela *disponibilidade* de materiais escritos, acredita-se que atualmente as crianças estabeleçam maior interação com a escrita porque a escola também favorece o *acesso* a ela.




Na escola da comunidade havia *disponibilidade* da escrita. Identificamos que a escrita estava nas paredes, nos livros, nos quadros de avisos, nos armários, nas gavetas, nos cadernos de plano, no caderno dos alunos, nos cadernos de ponto e outros. O Quadro 6, a seguir, mostra a escrita no ambiente escolar. O Quadro 6 foi organizado da seguinte forma: na primeira coluna apresentamos a escrita, ou seja, o gênero textual disponível no espaço escolar; na segunda o assunto e a localização (suporte)⁵⁰; na terceira uma foto do artefato e na quarta indicamos seus respectivos destinatários.

⁴⁹ A palavra “ação” está sendo usada como referência ao que as pessoas estavam fazendo ou realizando conjuntamente, e para dar destaque ao foco da atividade que estava sendo desenvolvida ou à temática abordada pelos participantes.

⁵⁰ Estamos usando os conceitos de gênero textual e suporte conforme a denominação de Marcuschi (2008). Gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (p.155). O suporte desses gêneros é o *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto (p.174).

Quadro 6 - Escrita encontrada na escola			
Escrita (Gênero)	Assunto/Localização	Foto	Destinatários da escrita
CARTAZ	Cartaz de boas-vindas aos alunos na porta da sala.		Professores, crianças.
TABELA	Escala de tarefas para as auxiliares, cardápio e avisos no quadro de avisos da cantina.		Auxiliares de serviços gerais, Coordenadora, professores.
DESENHOS	Trabalhos dos alunos sobre o carnaval, na parede da sala de aula.		Crianças, professora.
ASSINATURA	Caderno de controle da frequência dos profissionais da escola na mesa da Secretaria.		Profissionais da escola.
ESTÓRIA	Livros de literatura infantil na estante da biblioteca.		Alunos, professores, pais, Coordenadora.

(Continuação)

(Conclusão)			
AVISOS	Aviso de venda de cachorro-quente na parede do corredor da escola. (Recado de morador da comunidade.)		Profissionais da escola, alunos.
TABELA	Quadro de distribuição dos times de futebol da comunidade na parede do corredor da escola. (Recado de moradores da comunidade.)		Profissionais da escola, alunos.
PALAVRAS CLANDESTINAS	Escrita das crianças na parede da sala de aula (nomes, números, palavrões, palavras).		Alunos.

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

O *cartaz* foi o tipo de escrita que anunciou muitos eventos, durante 2012, tanto na escola quanto na comunidade. Esses cartazes eram elaborados tanto pelos professores quanto pelos alunos. Dentro da escola, os cartazes serviam para dar boas-vindas aos alunos, para sintetizar uma matéria estudada, mas também podiam servir para registrar uma mensagem para os professores ou para as crianças e pais. Na sala de aula, tanto os *cartazes* como o *painel* de exposição dos trabalhos das crianças eram afixados na parede (Quadro 6). Eles eram confeccionados pelos alunos, principalmente para lembrar uma data comemorativa ou para ilustrar um conteúdo estudado, como “alimentação”, o dia da consciência negra, o dia do meio ambiente e outros. Os alunos de ambos os turnos observavam com atenção os cartazes afixados na parede da sala de aula. Já na comunidade, os cartazes serviam para as campanhas de prevenção, mas também como convite para festas de aniversários (um exemplo foi um cartaz de aniversário de 15 anos de moradora da comunidade exposto na escola e na igreja no primeiro semestre de 2012).

A *tabela* era outra escrita muito utilizada e que organizava uma série de eventos: o cardápio da merenda, a distribuição de tarefas para a limpeza da escola, a relação dos jogadores para os times de futebol, a escala de alunos e horários para a aula de reforço e outros. O *livro de ponto* era um material mais restrito aos funcionários e à coordenadora da escola e ficava em uma mesa na Secretaria. Já os *livros de literatura* podiam ser solicitados pelos alunos, professores ou pais.

O gênero *aviso* era o mais utilizado pela escola para entrar em contato com os pais: avisos para reuniões, sobre os recessos e festas na escola. Já as mensagens para profissionais da escola eram afixadas nos quadros de avisos dentro da Secretaria e na cantina. Moradores da comunidade também se utilizavam dos avisos como forma de comunicar ou divulgar serviços - por exemplo, anúncio de venda de cachorro-quente, de picolé, provavelmente estendendo a experiência de comunicação aprendida na escola para a vida local ou vice-versa.

Outro tipo de escrita que estava presente na parede da escola eram registros feitos pelos alunos. Muitos se esforçavam para ler o que estava escrito: nomes, números e palavras (Quadro 6). Esses últimos eram expressões clandestinas. Não presenciei nenhum dos momentos em que foram registrados, obviamente, porque quem os fazia não queria ser identificado.

Na escola da Comunidade Jacarandá, o acervo bibliográfico não estava em um lugar específico denominado biblioteca. A biblioteca funcionava no mesmo espaço da Secretaria e sala de professores. O empréstimo do acervo era feito pela coordenadora da escola e o interesse pelos mesmos se limitava a um número muito pequeno de professores e alunos. A escola recebeu nos últimos anos várias obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵¹, tanto para compor a biblioteca do aluno quanto a do professor. Isto indica que somente a presença física desses artefatos escritos não garante o *acesso* à escrita. Como nos lembra Kalman (2004), é necessário verificar como as pessoas interagem com esses textos, que usos elas fazem deles e para quais propósitos.

Observando o conteúdo das comunicações feitas através do espaço da escola, percebe-se a importância dela na inter-relação das famílias da comunidade. Diversas

⁵¹O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por princípio subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article>. Acesso em: 10 out. 2014.

comunicações endereçadas a todos eram feitas através desse espaço, como uma central de divulgação eficiente, tendo as crianças como agentes da distribuição das informações.

Essas primeiras percepções da *disponibilidade* da escrita no contexto da escola foram ampliadas com as observações na sala de aula, permitindo assim organizar um arcabouço significativo de eventos de letramento que possibilitaram a compreensão das interações que ocorriam em torno da escrita no cotidiano da turma. Na próxima seção, descrevemos e analisamos os padrões de interação em torno da escrita na turma objeto da pesquisa.

8.2 Uma visão panorâmica do acesso à escrita em sala de aula

Ao buscar compreender como o acesso à escrita foi sendo construído por meio das interações estabelecidas entre os participantes da turma observada ao longo do tempo, realizei um levantamento do que os participantes faziam em sala de aula diariamente para identificar padrões de ações desenvolvidas pela professora e seus alunos. Ao fazer esse levantamento, pude identificar várias ações sistematicamente executadas pelos participantes ao longo dos meses de observação. Decidi classificar tais ações em categorias descritivas para dar visibilidade à maneira como os participantes organizavam o seu dia a dia em sala de aula e como nessa organização a escrita se fazia presente e se tornava acessível aos alunos. Apuramos 25 (vinte e cinco) categorias descritivas e um levantamento da frequência com que essas ações foram executadas pelos participantes foi utilizado como referência para a seleção dos eventos de letramento que serão analisados nos capítulos 9, 10 e 11 (APÊNDICE A - Quadro 8).

Ao examinar os registros feitos durante o período de observação das aulas (cadernos de campo, registros em áudio), identifiquei e discriminei ações dos participantes em 25 tipos:

1. *Orar*: a professora esperava a chegada dos alunos até aproximadamente 7h25m. Verificava quem estava presente e só então convidava os alunos para fazerem a oração em círculo na frente das carteiras. Nesse momento, ela perguntava quem gostaria de fazer algum pedido ou agradecimento⁵².

⁵² Durante os momentos de oração, eu me informava de muitos acontecimentos ocorridos na comunidade: um aniversário, um falecimento, um morador doente, um morador que ficou desempregado, um morador que estava internado em Montes Claros ou em Pirapora, uma família que estava passando por necessidades, conflitos pessoais na comunidade e outros.

2. *Contar história*: a professora lia uma história, selecionada por ela, para os alunos. Essa atividade teve início no mês de março, como parte do projeto de leitura⁵³.
3. *Anunciar a agenda*: a professora comunicava oralmente aos alunos as disciplinas e/ou conteúdos a serem trabalhados naquele dia.
4. *Registrar no quadro*: a professora registrava no quadro um texto (por exemplo, um poema), uma atividade ou nota explicativa da matéria (notas explicativas de matérias, em geral, não requeriam a cópia no caderno pelos alunos).
5. *Copiar do quadro*: os alunos copiavam textos ou atividades registradas no quadro pela professora.
6. *Realizar exercícios reproduzidos por meio de fotocópias ou mimeógrafo*: a professora entregava aos alunos textos ou atividades xerocopiados ou mimeografados.
7. *Explicar o texto, atividade ou conteúdo da disciplina*: essa ação, na maioria das vezes, introduzia o assunto da aula.
8. *Ler oralmente*: a leitura era feita de formas variadas: por exemplo, a professora lia o texto para os alunos; os alunos faziam a leitura do texto coletivamente; leitura circular, individual ou com a ajuda da professora.
9. *Ler silenciosamente*: os alunos liam o texto ou atividade silenciosamente. Nessa ação, os alunos ainda em processo de alfabetização faziam a leitura em tom de voz baixo⁵⁴.
10. *Tomar a leitura*: a professora se aproximava dos alunos individualmente e solicitava a leitura do texto, de uma frase ou palavras.

⁵³ Em relação ao projeto de leitura, ele partiu de uma sugestão feita por mim às professoras durante reunião do módulo II. Percebi que o único trabalho feito na escola era o empréstimo de livros sob a responsabilidade da Coordenadora, o qual não tinha a adesão de um grupo significativo de alunos. Propus, então, um projeto de leitura com os livros literários do acervo da escola. Esses momentos intensos, em que a pesquisa tomou ares de *etnopesquisa implicada* (MACEDO, 2012), fizeram-me refletir acerca do meu envolvimento no campo de pesquisa. Aqui foi necessário tomar uma atitude “iterativo-responsiva”, ou seja, quando as demandas do campo exigem uma atitude reflexiva e um processo analítico-recursivo (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). No projeto de leitura também foi necessário verificar a *disponibilidade* (KALMAN, 2004) dos livros literários para o desenvolvimento do projeto e, em sua implementação, possibilitar o *acesso* ao texto literário. O projeto foi acolhido pelas professoras. As ações do projeto incluíram a leitura de histórias na sala de aula pelas professoras e o sorteio da mala literária com um livro para que os alunos levassem para casa. O livro seria lido por todos os alunos, mas, para aqueles que não sabiam ler, um membro da família ou amigo poderia fazê-lo. O projeto iniciou-se nas quatro turmas no dia 13 de março (Aula 10 - Quadro 8).

⁵⁴ Não se trata de uma leitura silenciosa, pois, segundo Galvão (2014, p. 178), “leitura silenciosa é a que se faz visualmente, sem o uso da voz”.

11. *Monitorar a escrita no caderno:* a professora verificava a escrita dos alunos no caderno ou nas folhas de atividades. Ao circular pelas carteiras ou mesmo no atendimento em sua mesa, verificava e intervinha na escrita. Ela apagava algumas vezes os registros dos alunos e solicitava-lhes que copiassem novamente, corrigindo o espaçamento ou ortografia.
12. *Questionar sobre características da escrita:* a professora questionava aspectos da escrita ou do conteúdo a ser ensinado. Indicava os espaçamentos, parágrafos, separação de sílabas, letras maiúsculas e outros. Outras vezes, eram os alunos que questionavam os significados de palavras ou a forma adequada de registro do texto no caderno.
13. *Interpretar oralmente:* a professora fazia perguntas aos alunos sobre o texto. Em geral, eram perguntas objetivas em que a resposta já se encontrava no texto.
14. *Interpretar por escrito:* os alunos registravam por escrito respostas a questões sobre o texto lido.
15. *Jogar com a escrita:* a professora entregava atividades em folhas mimeografadas ou xerocopiadas. Textos, cruzadinhas, caça-palavras, atividades para completar frases, formar palavras ou frases e outras. Eram atividades avaliativas de temas trabalhados ou não nas disciplinas.
16. *Ensinar individualmente:* a professora explicava o texto ou atividade individualmente aos alunos. Outras vezes eram os alunos que faziam o papel de tutoria aos colegas durante a resolução das atividades.
17. *Fazer exercícios sobre o sistema de escrita:* os alunos resolviam atividades sobre o sistema de escrita: ortografia ou gramática.
18. *Registrar o ditado:* a professora ditava palavras, textos ou números para que os alunos copiassem.
19. *Produzir textos escritos:* os alunos produziam um texto: bilhete, cartão, acróstico ou a reescrita de uma música ou fábula.
20. *Fazer atividades do livro didático:* os alunos resolviam atividades do livro didático.

21. *Resolver exercícios de matemática*: os alunos faziam operações, sequência numérica, escrita por extenso, números ordinais ou romanos, problemas, etc.
22. *Avaliar*: a professora, por meio de atividades e testes, verificava a aprendizagem dos alunos. Esses testes incluíram as avaliações externas da SME e SEE/MG.
23. *Colorir ou ilustrar*: os alunos coloriam desenhos alusivos às datas comemorativas; ilustrações nas atividades e textos ou ilustravam poemas, geralmente na disciplina “Literatura”. Em Educação Artística, desenhos para colorir em folhas mimeografadas eram mais frequentes. O tempo das atividades não tinha uma lógica rígida; por vezes todo o primeiro e segundo horários eram ocupados em uma mesma atividade em folha.
24. *Corrigir exercícios*: a professora verificava as atividades feitas durante a aula ou mesmo alguma que por ventura tivesse que ser terminada em casa. As atividades eram, em geral, corrigidas no horário determinado para a disciplina. Os alunos com ritmo mais lento e que não concluíam as atividades em aula costumavam levar essa tarefa para fazer em casa.
25. *Ocupar o tempo*: na ausência da professora de Educação Física, a professora regente da turma buscava alguma atividade para manter os alunos ocupados nesse horário.

Dentre as categorias descritivas enumeradas acima, algumas, de maneira mais explícita, referem-se a ações que foram desenvolvidas essencialmente pela professora, como, por exemplo, contar história, anunciar a agenda, registrar no quadro, explicar o texto, atividade ou conteúdo da disciplina, monitorar a escrita no caderno, tomar a leitura, avaliar, corrigir exercícios (números 2, 3, 4, 7, 10, 11, 22 e 24). Entretanto, devemos considerar que as ações realizadas pelos alunos, por exemplo, copiar do quadro, realizar exercícios reproduzidos por meio de fotocópias ou mimeógrafo, registrar o ditado, fazer atividades do livro didático, produzir textos escritos, jogar com a escrita, fazer exercícios sobre o sistema de escrita, ler silenciosa ou oralmente, resolver exercícios de matemática, interpretar oralmente e por escrito foram propostas a partir de opções e planejamento encaminhado previamente pela professora (números 5, 6, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23). Esse levantamento inicial das ações desenvolvidas pelos participantes sugere, então, que a professora teria um papel bastante significativo na definição das condições em que o acesso à escrita se daria em sala de aula.

Uma análise dos 25 tipos de ações desenvolvidas pelos participantes, sucintamente descritas acima, possibilitou ver que os alunos tiveram acesso à escrita de maneiras variadas, como, por exemplo, quando liam silenciosamente ou liam para a professora (16 e 17), quando faziam orações ou quando jogavam com a escrita (1 e 15). As crianças também puderam ter acesso à escrita nos momentos em que desenvolviam a interpretação de um texto, fosse ao responder perguntas propostas pela professora oralmente (13) ou por escrito (14). Formas particulares de acesso à escrita foram também desenvolvidas nos momentos de avaliação em que as crianças responderam a testes elaborados pela professora (22) ou que faziam parte de avaliações sistêmicas (22). Vê-se, ainda, por meio da análise dos tipos de ações desenvolvidas pelos alunos em sala de aula que o acesso à escrita nesse contexto envolveu a realização de ditados, escrita de textos, de exercícios do livro didático ou de exercícios de matemática (18, 19, 20 e 21).

Observou-se que tanto a professora como os alunos desenvolveram o que foi descrito acima como questionar sobre características da escrita e ensinar individualmente (12 e 16). No entanto, o foco do questionamento não foi sempre o mesmo para a professora e os alunos. O questionamento da professora era voltado para aspectos como, por exemplo, o espaçamento entre linhas, parágrafos, separação de sílabas ou uso de letras maiúsculas. A preocupação da professora em relação a esses aspectos foi compartilhada pelos alunos, que buscavam com frequência verificar a forma adequada de registro do texto nos cadernos. Notou-se, entretanto, que, com bastante frequência, o questionamento por parte dos alunos estava relacionado ao significado de palavras encontradas nos textos lidos em sala de aula. Na análise dos eventos de letramentos apresentada a seguir, veremos como tais questionamentos ocorreram em sala de aula.

Após fazer o levantamento das ações desenvolvidas pelos participantes, examinou-se a frequência com que tais ações ocorreram como forma de obter uma visão panorâmica da dinâmica dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. No Quadro 8 (APÊNDICE A) apresento, então, um levantamento da sequência e da frequência com que as ações listadas acima foram desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2012, na turma pesquisada. O Quadro 8 foi organizado da seguinte maneira: na primeira coluna está a marcação dos meses de observação dentro da sala de aula; na segunda, enumerei as aulas; as colunas seguintes correspondem às ações observadas na sala de aula. As ações desenvolvidas durante cada aula

foram numeradas numa sequência que variou de 1 a 12, isto é, eu identifiquei a realização de até 12 ações. Como se observa no Quadro 8 (Apêndice A), em algumas aulas a sequência termina no número 5 ou 7: por exemplo, na aula 57 foi aplicada a avaliação do PROALFA, por isso, a numeração termina em 5, já que todo o horário de aula foi ocupado com a avaliação sistêmica. Na maioria das aulas em que se indicam o número 7, o horário seguinte de aula foi ocupado pela professora de Educação Física. Como as aulas de Educação Física não envolviam os alunos diretamente com a escrita, elas não foram objeto de observação e nem de coleta de dados para discussão neste trabalho. Algumas ações ocorreram simultaneamente. Quando isso aconteceu, marquei a ação com o mesmo número. Por exemplo, na Aula 02, enquanto os alunos faziam a “leitura silenciosa”(5), a professora circulava pelas carteiras e “tomava a leitura” (5) de alguns alunos. Na sequência, também houve períodos de mudança de uma disciplina para outra. Quando essa alteração ocorreu, evidenciei a mudança com um (*).

No Quadro 8 (APÊNDICE A) indiquei também se as ações “*Questionar características da escrita*” ou “*Ensinar individualmente*” haviam sido iniciadas pela professora ou por um aluno. Interações que envolveram particularmente os alunos, sem a participação direta da professora, foram indicadas por (a-a). Para uma ação realizada pela professora ou pelo aluno (como em “*Ler oralmente*”) sinalizei com (p) ou (a). Quando uma ação foi realizada mais de uma vez, separei esses momentos com (/).

Ao examinarmos o Quadro 8 podemos verificar que algumas das ações desenvolvidas ocorreram com mais frequência do que outras. Note-se, por exemplo, que “*Orar*” e “*Anunciar a agenda*” foram ações realizadas em todas as aulas, enquanto “*Registrar o ditado*”, “*Produzir Textos*” e “*Tomar a Leitura*” ocorreram, respectivamente, 5, 4 e 4 vezes ao longo do período de observação na sala de aula. Observa-se também a preferência da professora em conduzir os trabalhos por meio do uso do quadro negro, como suporte para o registro de textos que seriam lidos ou copiados pelos alunos (Registrar no Quadro, 29 vezes), e realização de exercícios reproduzidos por meio de fotocópias ou mimeógrafo (61 vezes). Dos 29 registros de texto ou exercícios feitos no quadro, 15 foram textos, duas atividades copiadas no caderno pelos alunos e 12 explicações de conteúdos das matérias com sinalização no quadro. Desses registros feitos pelos alunos 15 foram textos de livros didáticos, sendo 7 do gênero poema e os outros que poderiam ser classificados como textos didáticos. A evidência da presença maior de cópias de textos do gênero poema estava no registro feito pelos alunos em outras aulas

não observadas; entretanto, essa escrita foi fotografada do caderno de Literatura para o acervo da pesquisa.

A ação “*Jogar com a escrita*” (26 vezes), que corresponde a atividades como caça-palavras, cruzadinhas e outras, foi realizada nos grupos ou em duplas. Se essas atividades permitiam um engajamento do grupo de forma coletiva – todos deveriam fazer a mesma atividade simultaneamente e a professora dirigiria sua atenção para todo o grupo –, vimos que a professora também dedicou um tempo significativo para atender individualmente aos alunos (Ensinar individualmente).

Note-se que ensinar individualmente foi uma ação realizada nos pares professora – aluno (*p-a*) e aluno-aluno (*a-a*). A configuração aluno-aluno (*a-a*) (17 vezes), sob a orientação explícita da professora. Era solicitado aos alunos que tinha maior domínio dos conteúdos trabalhados, que orientassem seus colegas de grupo. O fato de que os alunos atenderam a orientação da professora pode ser tomado como indicativo da disposição deles em colaborar para o êxito da dinâmica de trabalho proposta por ela. As crianças assumiam papel relevante no desenvolvimento de atividades pedagógicas e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos colegas ou esse fato pode ser um indicativo da incorporação das relações de poder nesse contexto. Entretanto, para um conhecimento mais detalhado de como tal colaboração ocorreu, foi necessário realizar uma análise mais detida do quando, sobre o quê e como a ação de *Ensinar Individualmente* ocorreu no contexto da realização dos eventos de letramento que serão apresentados a seguir.

O Quadro 8 (APÊNDICE A) também mostra que a professora utilizou da exposição oral em “*Explicar o texto, atividade ou conteúdo da disciplina*” por oitenta vezes, enquanto “*Questionar a escrita*” ocorreu dezessete vezes. Talvez essas ações contribuam para compreender a concepção de letramento da professora. Acreditamos que a microanálise dos eventos de letramento nos próximos capítulos também indicou com que modelo de letramento essas crianças estavam envolvidas na sala de aula.

Verifica-se ainda no Quadro 8 que a ação de “*Avaliar*” ocorreu poucas vezes, enquanto a ação de “*Monitorar a escrita no caderno*” e corrigir individualmente as atividades manteve certa frequência. Na ação “*Corrigir exercícios*”, durante 2012, observou-se que poucas vezes os alunos tiveram o que poderia ser denominado “*tarefa de casa*”. Essa ação foi observada por quatorze vezes durante o trabalho de campo (que corresponde aos números 4 e 5 –

Quadro 8). O Quadro 8 mostra que a professora corrigiu atividades ministradas e desenvolvidas em sala de aula por dezessete vezes. Penso eu que a atitude da professora em relação à tarefa de casa reflete dois aspectos da prática docente: um aspecto é que o planejamento baseado no livro didático não possibilitava uma sequência - nem a priorização de conteúdos curriculares a serem fixados também por meio de tarefas de casa (isto porque, em geral, uma matéria é abordada no livro didático somente uma vez, por exemplo, a regra ortográfica para o emprego do m e n) - e muito menos a reflexão sobre seu trabalho. O outro aspecto é que, apesar do número reduzido de alunos na sala, a professora não sabia como trabalhar com os diferentes estágios de aprendizagem dessa turma multisseriada. Esses aspectos também serão analisados mais detalhadamente nos próximos capítulos.

Já a ação *“Fazer atividades do livro didático”* foi registrada somente em uma aula de História e Geografia. Os alunos fizeram atividades no livro do 3º ano. Como não havia livros para todos os alunos, alguns sentaram-se em duplas para fazer a atividade. Como mencionado nas linhas anteriores, o planejamento da professora só contemplava assuntos do 3º ano, apesar de ter alunos de 4º ano nessa turma. O risco de ausência de introdução e de aprofundamento de saberes necessários aos alunos do 4º ano, principalmente como preparação para enfrentamento do 5º ano, era grande.

A ação *“Colorir ou Ilustrar”* ocorreu vinte quatro vezes. Os textos em folhas trabalhados na sala de aula tinham sempre uma ilustração que as crianças, mesmo sem a orientação da professora, costumavam colorir. Elas também ilustraram e coloriram poemas no caderno de Literatura e desenhos de datas comemorativas.

Essa visão panorâmica das ações desenvolvidas pelos participantes em sala de aula nos permitiu identificar alguns dos padrões estabelecidos pelo grupo na construção do acesso à escrita em sala de aula. Como a turma se organizava, foi possível observar os seguintes padrões: o ensino individualizado e a cópia como algo que se fazia continuamente, a exposição verbal e demonstração de conteúdos pela professora e o monitoramento da escrita de palavras nos cadernos dos alunos.

Entretanto, essa visão panorâmica não nos permite responder como a professora e os alunos executavam essas ações, ou seja, o que faziam ou diziam; para quem e com quem realizavam interações com a escrita; quais seriam as consequências das diferentes maneiras de agir para o que os alunos poderiam conhecer e aprender na escola. Assim, essa análise

inicial também não nos permite examinar de forma mais profunda as nuances que o acesso à escrita teria nesse contexto particular.

Tendo em vista essas limitações, decidiu-se por realizar a microanálise de alguns eventos de letramento. Um dos movimentos feitos nessa direção foi a retomada de algumas das questões colocadas por Street (2010). De acordo com este, é preciso fazer uma descrição do que está perto, mas também é necessário fazer uma análise do que as pessoas falam em torno dos textos escritos, isto é, dos eventos de letramento. Dessa forma, a descrição de aspectos importantes do letramento como os artefatos, as falas sobre a escrita e a aprendizagem, poderia se estender a uma infinidade de dados sem que nos déssemos conta de quais aspectos seriam mais significativos para responder as indagações que nos levaram a pesquisar aqueles eventos de letramento. Desse modo, Street (2010) esclarece que é necessário se indagar: devo descrever esse evento de letramento? Como devo descrevê-lo? Quais são seus componentes? Quais são os padrões observados?

A partir da consideração dessas questões, selecionamos três eventos de letramento que envolveram algumas das ações realizadas de maneira mais sistemática pelos colaboradores e que foram, portanto, mais recorrentes ao longo do período de observação, para examinar mais detidamente. A análise desses eventos será apresentada nos capítulos seguintes.

Capítulo 9

Registrando e copiando para aprender: *o que é higiene e saúde?*

A seguir, busco descrever e interpretar as ações de ‘registrar’ no quadro e ‘copiar’ do quadro por meio da análise de um evento de letramento denominado *Registrando e copiando para aprender: o que é higiene e saúde?* Como observado nos padrões de interação com a escrita nessa turma, descritos no capítulo anterior, o uso do quadro tanto para registrar textos quanto para explicações de atividades e conteúdos foi observado vinte e nove vezes. Durante a observação na sala de aula, os alunos e eu copiamos do quadro textos de livros didáticos por quinze vezes, sendo sete do gênero poema. Buscando compreender como o acesso à escrita em torno dos textos ocorreu, valemo-nos da pertinência da abordagem etnográfica como uma maneira de descrever e entender o contexto local e as relações de poder que nele se estabelecem. O capítulo foi organizado em três seções: na primeira, apresentamos a introdução ao tema da aula; na segunda, discutimos sobre o momento em que os alunos copiam o texto do quadro e a professora faz intervenções na escrita; na terceira, analisamos a discussão do texto.

9.1 Introdução da temática da aula: *o que é higiene?*

O evento aqui analisado ocorreu na Aula 62 (16 de outubro de 2012), durante a disciplina de Ciências. A introdução ao tema da aula de Ciências ocorreu em cinco minutos. Abaixo, transcrevo a interação da professora com os alunos no primeiro momento de discussão sobre o tema proposto. Nessa transcrição, podemos ver como essas crianças participavam com seus *recursos de aprendizagem* das discussões sobre o tema abordado na aula e como a professora percebia a interação das crianças.

Profa.: *Todo mundo já abriu o caderno de Ciências aí?*

Alunos: *Já.*

Profa.: *Já pegou, Leo? ((Leo balança a cabeça afirmativamente.)) Nós vamos começar falar sobre higiene e saúde hoje. Daqui pra frente vai entrar o período da chuva, né. E o período da chuva, se a gente não tiver muito cuidado com o nosso quintal, com a nossa casa, as doenças começam a aparecer. Tem várias doenças que podem acontecer por causa de chuva, por causa de porqueira, por causa de sujeira.*

- Leo Moura: *A dengue.*
- Profa.: *Tem a dengue. É... por causa do mosquito, não é Leo? Muito bem! Então nós vamos falar de Ciências agora, de higiene e saúde, porque nós temos que ter higiene pra gente ter saúde. Vocês sabem o que é higiene? Higiene é o quê?*
- Alunos: *Limpeza.*
- Profa.: *Limpeza. Higiene é limpeza, mas é limpeza do quê?*
- Ronaldinho: *Do mundo.*
- Profa.: *Do quê, do mundo? Também é do mundo, mas quando eu falo de higiene, se eu falar higiene pessoal, é higiene de quê?*
- Cristiano: *É higiene de nós.*
[...]
- Profa.: *Então eu tenho que ter esse cuidado. Essa higiene com o corpo. Com o corpo inteiro, não só com a boca, mas com o corpo inteiro. Certo? Se eu tiver higiene, eu vou ter ótima, excelente saúde. Todo mundo adoce, não precisa achar, nem o mais cuidadoso do mundo, não tem como, ele adoce, mas adoce muito menos do que aqueles que não gostam de tomar banho, que não gostam de escovar dentes, que não gostam de limpeza numa casa, no quintal e tudo que come joga lá no quintal (...)*
- Cristiano: *(Inaudível) foi na casa dele e encontrou no pneu.*
- Profa.: *Pois é. Então isso acontece, a gente tem que cuidar para a gente ter boa saúde. E aí ocês vão escrever aqui (...) não é grande não. Hoje nós vamos fazer mais atividades é do quadro mesmo. Eu quero todo mundo escrevendo juntinho.*

No trecho acima, a professora apresentou o tema da aula “Higiene e Saúde”. Ao introduzir o assunto e mencionar o período das chuvas naquele mês, ela estimulou a participação de Leo Moura, o qual se mostrou interessado. Os comentários feitos pela professora envolviam referência ao quintal e ao período de chuvas, e Leo Moura respondeu a ela fazendo referência à dengue. O posicionamento de Leo Moura, em resposta à professora, indica que esse aluno trouxe à tona sua experiência sobre o assunto, um problema de saúde pública, que afetava a comunidade. É provável que ele tenha participado de eventos na comunidade em que as pessoas desenvolveram ações para o combate ao mosquito, por exemplo, durante as campanhas de prevenção promovidas pelo estado em que os agentes de saúde se deslocaram até a comunidade para verificar as casas e orientar os moradores.

A professora assumiu o controle da discussão evidenciando sua autoridade ao direcionar o assunto para o que ela havia planejado como estudo da aula, a “higiene corporal”. Em resposta a Leo Moura, a professora dá indicações de que a dengue teria relação com a temática abordada em aula (higiene e saúde), para, em seguida, retomar a condução dos trabalhos ao perguntar: “Vocês sabem o que é higiene? Higiene é o quê?”. A pergunta foi feita com o propósito de buscar a definição do conceito de “higiene”. As crianças responderam se tratar da “limpeza do mundo e do corpo”.

Ao prosseguir com a explicação e antes de iniciar o registro no quadro, a professora novamente mencionou os cuidados com a limpeza do quintal: “[...] *que não gostam de limpeza, numa casa, no quintal e tudo que come joga lá no quintal (...)*”. Dessa vez foi Cristiano quem associou a exposição a uma situação sobre a Dengue, “*(inaudível) foi na casa dele e encontrou no pneu*”. Nesse comentário, Cristiano se referia às larvas do mosquito da Dengue no quintal de um morador da comunidade.

Os trechos acima evidenciam certa tensão entre a necessidade de manutenção do controle, por parte da professora, sobre o assunto a ser abordado em aula, conteúdo do currículo de ciências, e a consideração dos recursos de aprendizagem trazidos pelas crianças para o espaço escolar. Nesse caso, vê-se que as experiências prévias das crianças com a dengue e as campanhas para combater o mosquito serviam de referência para as contribuições que traziam para a discussão proposta pela professora. Pode-se ver que a consideração das experiências dos alunos fora da escola relacionadas ao tema da aula não é algo fácil de ser realizado pela professora, que está centrada em um programa curricular e em perspectivas tradicionais de ensino. Essa dificuldade e formas para superar o distanciamento dos recursos de aprendizagem dos alunos foi também evidenciada por pesquisadores que buscam compreender as relações entre o letramento escolar e o letramento como prática social, conforme apresentado por Dantas e Coleman (2010). Essas autoras abordam um trabalho realizado com professores em visitas domiciliares às famílias dos alunos. Guiadas por uma lente etnográfica, elas analisam dois estudos de caso em que professores assumiram uma atitude investigativa no contexto familiar com o propósito de identificar os *fundos de conhecimento* e os recursos de aprendizagem de seus alunos. O objetivo era destituir um ponto de vista do déficit e de expectativas negativas em relação aos alunos. Esse trabalho resultou em mudanças nas práticas pedagógicas dos professores. Eles perceberam as funções complexas da família das crianças dentro do contexto social e histórico delas. Isto propiciou o desenvolvimento de atividades de instrução mediadas entre os recursos de aprendizagem das crianças, os *fundos de conhecimento* das famílias e as experiências em sala de aula.

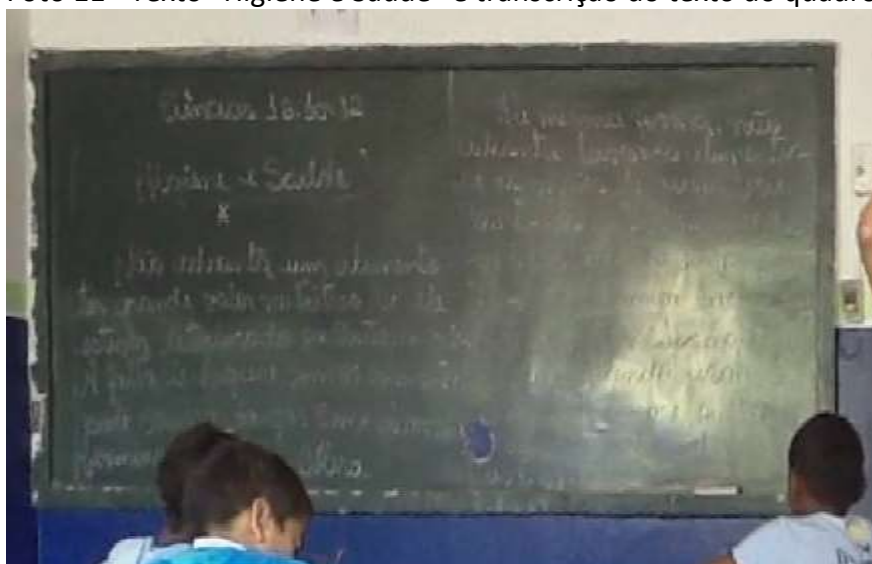
A professora da comunidade de Jacarandá vivencia experiências culturais semelhantes aos seus alunos entretanto, encontra limitações no desenvolvimento do trabalho docente. As dificuldades encontradas refletem como o conhecimento e os *fundos de conhecimentos* são

recebidos, processados e repassados (ou não) no interior da escola. Observe-se que o conteúdo apresentado indicava foco num aspecto do tema que trazia menos de ciência e mais de orientação de comportamento. Evidenciava-se mais o medo do que aspectos que esclarecessem compreensões de fenômenos e a relação do homem com a natureza. O processo propiciava a produção fragmentada de pensamentos envolvendo ideias sobre chuva, mosquito, imundície, cuidados com o corpo. A experiência de um aluno envolvendo ações externas ao espaço escolar para exterminar mosquitos foi mencionada e usada como recurso para reforçar o conteúdo proposto. Não houve espaço, todavia, para a expressão do que o aluno pensava naquele momento sobre sua experiência ou de contribuições para o desenvolvimento do conteúdo. Em resumo, produziram-se pensamentos sobre o que cada um deve fazer, sem esclarecer aspectos que, se conhecidos, poderiam levar o ser a escolher ações para sua autoproteção, para proteção do entorno ou para enfrentar perigos.

9.2 Cópia e monitoramento da escrita no caderno

Após a introdução do tema da aula, a professora disse aos alunos que deveriam copiar o seguinte texto que foi retirado de um livro didático e que ela havia registrado no quadro:

Foto 11 - Texto “Higiene e Saúde” e transcrição do texto do quadro



Ciências 16/10/12

Higiene e Saúde

X

(Observação: 'X' sinal feito no quadro para orientar os alunos a saltarem uma linha do caderno)

Não adianta um alimento ter grande valor nutritivo se ele estiver deteriorado ou contaminado. A falta de higiene com os alimentos pode causar doenças como diarreia (*sic*), verminoses ou até a cólera.

Da mesma forma, não adianta lavar os alimentos se as mãos de quem vai comê-los estiver suja. Por isso, quando for preparar algo para comer, lave sempre as mãos com água e sabão. Quando usar o banheiro lembre-se: lave as mãos antes e depois de usá-lo.

Manter o banheiro sempre limpo é muito importante também.

É fundamental, ter cuidado ainda: com a água que bebemos. Antes de tomar aquele copo de água para matar a sede verifique se ela é filtrada ou fervida.

Fonte: Acervo da autora, 16/10/2012.

A professora escreveu no quadro o nome da disciplina, a data e o título do texto. Em seguida, fez um (X) abaixo desse registro para orientar os alunos a saltarem uma linha no caderno antes de continuarem o restante do texto. À medida que a professora ia registrando o texto no quadro, monitorava a cópia feita pelos alunos. Uma análise da conversa entre professora e alunos nesse momento revelou que a professora chamou a atenção dos alunos para aspectos relativos ao traçado das letras, à correção ortográfica, ao alinhamento e à paragrafação.

A transcrição apresentada abaixo mostra o diálogo ocorrido entre a professora e Leo Moura no momento em que ela circulava pela sala, monitorando a escrita no caderno dos alunos. É necessário lembrar que Leo Moura estava no 4º ano do Ciclo Complementar e ainda estava no processo inicial de alfabetização. Nessa transcrição é possível ver como a professora enfatizava com os alunos a escrita das palavras, chamando a atenção deles.

- Profa. *Olha o xizinho/ ((Faz um (x) no quadro dando um espaço do título para o texto))
pra não embolar viu?/(ss)
Que palavra é essa? / ((apontando para a palavra saúde))
Quantas letras tem aqui Leo?*
- Leo Moura *Cinco.*
- Profa. *E quantas ocê colocou aí?/
Olha aí quantas ocê colocou?*
- Leo Moura *Quatro.*
- Profa. *Pois é, não são cinco?/
E porque ocê tá colocando quatro?/
Ocê fez errado?/
Então tem que ser do jeitinho que tá lá./
Senão não tem jeito não./
Coloca o "o" aí./ ((mostrando a escrita da palavra "não"))
Conserta o "a" aí./
O "a" não tem nada dentro não. /
Olha como tá lá "na", "não"./
O "a" é a bolinha limpinha/
e o "o" que tem o coisinha dentro./
Til em cima./
Não esquece não./
Vai tirando (inaudível) tem um "i" grande desse jeito?/ ((mostrando a letra "i"
na palavra "nutritivo"))
Conserta esse "i" aí./
Isso./
Presta atenção,Leo./ (ss)
Agora vai na frente, olha o espaço./
Tem espaço, eu vou continuar, "estiver" aqui,oh./
Precisa ver isso,/
se eu tenho espaço eu vou continuar,/
ocês têm mania de não escrever o que couber numa linha.*

Por exemplo, ao observar uma palavra escrita de forma não convencional no caderno de Leo Moura, imediatamente o corrigiu. Leo Moura era um dos alunos da turma que se encontrava em fase mais inicial da aprendizagem da escrita, apesar de já estar no 4º ano. Assim, ao escrever, por vezes, registrava as palavras omitindo letras, como aconteceu, nesse momento, com a palavra Saúde, que fora escrita com quatro letras (*sade*). Note-se que a professora orientou o seu aluno a contar as letras da palavra, levando a comparar a sua cópia com o registro feito no quadro e reforçou que teria de “*ser do jeitinho que tá lá*”. Em seguida, o foco da professora passou a ser o traçado das letras ‘a’ e ‘i’ em outras palavras do texto, o uso de til e o espaçamento.

Mesmo sendo um conhecimento incorporado pela professora como conteúdo a ser ensinado aos alunos, isto é, a escrita cursiva como uma forma de agilizar a escrita manual, sem se dar conta, ela também, ao registrar textos ou explicações no quadro, misturava letras de imprensa com cursiva (FOTO 11). Penso eu que a dificuldade das crianças em assumir um padrão de escrita cursiva (conforme parece ter acontecido com Leo Moura no caso acima) pode ser reflexo também da maneira como a professora traçava as letras no quadro. Há um outro aspecto relevante observado na interação da professora com Leo Moura: ao fazer a intervenção na escrita ela não solicita que o mesmo lesse a palavra. Na interação professora-Leo Moura, a atenção do aluno é direcionada para a verificação da cópia de letras. Não se utilizam recursos, como leitura da palavra copiada e da palavra escrita no quadro, para propiciar um questionamento, uma comparação, um entendimento da diferença na forma e conteúdo da palavra, ou outro recurso que desse significado à ação do aluno.

Na sequência das ações observadas, a atenção da professora foi direcionada para Cristiano. Continuando a circular pelas carteiras, ela percebeu que também esse aluno não havia reproduzido o texto como registrado no quadro. A descrição desse momento de intervenção é representado na Tabela 9. Nesse momento, observamos que o ensino da forma e estrutura da escrita continua a ser priorizado em detrimento de outras opções. A professora estende a toda a turma a avaliação da interação com Cristiano. Ressaltam-se, nesse momento, a avaliação de resultados abaixo do esperado pela professora, um aluno com nível de diferenciação da estrutura do texto ainda incipiente e a culpabilização de alunos pelo baixo rendimento. A opção que leva à cópia de textos do quadro como algo mecânico, fixando a preocupação com a grafia, o espaçamento, a pontuação, mantinha-se como prioridade, bem

como a compreensão de que o aprendizado da escrita se dá pela exposição oral e pela demonstração.

Tabela 9 -Por que ocê tá escrevendo parecendo um poema?

Linha	Professora	Cristiano	Observações da pesquisadora
1	<i>Por que ocê tá escrevendo parecendo um poema?/</i>	((olha para a professora supreso))	Ao aproximar da carteira de Cristiano
2	<i>É um poema que tá ali?/</i>	Não.	
3	<i>E esta (inaudível). /</i>		
4	<i>Presta atenção,Cristiano./</i>	((olha para o quadro))	Profa. aponta para os parágrafos no quadro.
5	<i>Veja para ocê vê como é que eu usei o quadro./</i>		
6	<i>Olha pra ocê vê./</i>	((olha para o quadro))	
7	<i>Eu deixei um espaço no título /</i>		
8	<i>e no parágrafo aqui. /</i>		
9	<i>O restante eu comecei todo no incinho da linha./</i>	((pega a borracha que caiu no chão))	Profa. mostra a pauta que fez no quadro.
10	<i>Ocê tem essa pauta aí no caderno/</i>		
11	<i>eu fiz ela aqui./</i>		
12	<i>Gente, vocês prestem atenção!/</i>		
13	<i>Desde o início do ano que eu estou ensinando ocês a utilizar o caderno./</i>		Profa. mostra a escrita no quadro.
14	<i>ALUNOS DE 4ºANO ATÉ HOJE TÁ APRESENTANDO ISSO AÍ,/</i>		
15	<i>COM ESSA DÚVIDA PRA UTILIZAR O CADERNO./</i>		
16	<i>VAMOS APRENDER A ESCREVER QUE NEM TÁ NO QUADRO./</i>		
17	<i>OCÊS SÓ TÃO PRECISANDO DISSO./</i>		Profa. mostra no quadro o texto e explica que se deve usar no caderno a linha inteira.
18	<i>UTILIZAR A LINHA INTEIRA DO CADERNO É O QUÊ?/</i>		
19	<i>SE EU UTILIZEI ISSO AQUI,OH,/</i>		
20	<i>ISSO AQUI VAI FICAR EM MAIS DA METADE DA LINHA./</i>		
21	<i>EU VOU MUDAR PRA BAIXO?/</i>	Não	
22	<i>SE EU TENHO LINHA AQUI NA FRENTE./</i>		Profa. aponta para os parágrafos no quadro.
23	<i>ISSO AQUI, GENTE, EU POSSO CONTINUAR NA FRENTE./</i>		
24	<i>OCÊS PRECISAM COLOCAR ISSO NA CABEÇA DE UMA VEZ POR TODAS./</i>		
25	<i>QUARTO BIMESTRE JÁ CHEGOU, VIU, ACABOU./</i>		
26	<i>SE BOBEAR, QUEM APRENDEU, APRENDEU./</i>		
27	<i>QUEM NÃO APRENDEU, NÃO APRENDI MAIS NÃO./</i>		
28	<i>OCÊS TÊM SÓ OUTUBRO, NOVEMBRO E DEZEMBRO./</i>		
29	<i>E DEZEMBRO NEM É O MÊS TODO NÃO,/</i>		
30	<i>É ATÉ O DIA 18, SENÃO ME ENGANO./ (SS)</i>		
31	<i>ENTÃO PELO AMOR DE DEUS./</i>	((apaga alguma coisa em sua bolsinha de lápis))	
32	<i>NEM DO QUADRO AINDA NÃO SABE ESCREVER,/</i>		
33	<i>PORQUE TEM ALUNO QUE TÁ VENDENDO OCÊ ESCREVER OUTRA COISA,/</i>		
34	<i>TEM./ ESCREVE O QUE TÁ AQUI./</i>		
35	<i>Teve dúvida e não tem que ter mais não, porque já passou dessa fase./</i>		
36	<i>Se, toda vez que eu tiver que escrever no quadro, eu falar: gente, ocês usa a linha inteira, gente./</i>		
37	<i>Olha o parágrafo aí, gente./</i>		
38	<i>Ué...vão bora acordar pra vida./</i>		

(Continuação)

39	<i>Viu, Cristiano?/</i>	((apaga o texto no caderno))	
40	<i>E conserta isso aí./</i>		
41	<i>Ocê não tá escrevendo poema nenhum aí.</i>		

Fonte:Notas. Caderno de campo, 2012.

Ao se deparar com a cópia feita por Cristiano a professora fez observações mais veementes sobre a necessidade de se observar o espaçamento, a paragrafação, letras maiúsculas e pontuação. Nesse sentido, ela interroga seu aluno: *"Por que ocê tá escrevendo parecendo um poema? /É um poema que tá ali?/ E esta (inaudível). /Presta atenção, Cristiano./ Veja para ocê vê como é que eu usei o quadro./ Olha pra ocê vê./ Eu deixei um espaço no título /e no parágrafo aqui"* (linhas 1 a 8). Observa-se que, ao chamar atenção de Cristiano, a professora também chama a atenção do restante da turma (*"Gente, vocês prestem atenção! /Desde o início do ano que eu estou ensinando ocês a utilizar o caderno ... VAMOS APRENDER A ESCREVER QUE NEM TÁ NO QUADRO"*), indicando que o problema apresentado por Cristiano era comum também aos alunos de 4º ano (*"ALUNOS DE 4ºANO ATÉ HOJE TÁ APRESENTANDO ISSO AÍ,/ COM ESSA DÚVIDA PRA UTILIZAR O CADERNO"*) e que nenhum dos alunos havia aprendido a copiar corretamente após longo tempo de trabalho (*"QUARTO BIMESTRE JÁ CHEGOU, VIU, ACABOU."*)

Cristiano teve como referência para fazer tal registro as diversas oportunidades que eles e seus colegas haviam tido de copiar em seus cadernos poemas que haviam sido registrados no quadro pela professora em aulas anteriores. Nesse caso, fica evidente que ele não diferenciava as diversas formas de paragrafação ou alinhamento em que os diferentes gêneros textuais podem ser apresentados. À medida que criticava Cristiano, a professora ia progressivamente alterando a voz e mostrando que, para ela, a dificuldade maior deles era escrever do mesmo modo como ela havia registrado no quadro (*"VAMO APRENDER A ESCREVER QUI NEM TÁ NO QUADRO. /OCÊS SÓ TÃO PRECISANDO DISSO. /UTILIZAR A LINHA INTEIRA DO CADERNO É O QUÊ? /SE EU UTILIZEI ISSO AQUI, OH,/ ISSO AQUI VAI FICAR EM MAIS DA METADE DA LINHA./ EU VOU MUDAR PRA BAIXO?/ SE EU TENHO LINHA AQUI NA FRENTE./ ISSO AQUI, GENTE, EU POSSO CONTINUAR NA FRENTE./ OCÊS PRECISAM COLOCAR ISSO NA CABEÇA DE UMA VEZ POR TODAS."*).

Quando a professora se aproxima do quadro e aponta para o texto, vai indicando a pauta que fez, os parágrafos no texto, as letras maiúsculas em palavras que iniciam a frase (algumas delas estão em letra de imprensa, enquanto o restante da palavra está em letra

cursiva – Higiene, Saúde, Não – ver FOTO 12) e a pontuação. Em seguida, a professora reclamou do recesso escolar no mês de outubro, alegando que as crianças não tinham motivos para não saberem escrever do quadro só porque ficaram sem atividades da escola durante uma semana e também falou que não existia mais tempo para aprender a copiar o texto do quadro, pois os alunos já estavam no quarto bimestre, por isso quem não aprendeu, não teria mais oportunidade de aprender (*"SE BOBEAR, QUEM APRENDEU, APRENDEU. /QUEM NÃO APRENDEU, NÃO APRENDI MAIS NÃO./ OCÊS TÊM SÓ OUTUBRO, NOVEMBRO E DEZEMBRO./ E DEZEMBRO NEM É O MÊS TODO NÃO,/ É ATÉ O DIA 18, SENÃO ME ENGANO"*). A intervenção feita pela professora sugere que ela parece repertir e reproduzir pensamentos, julgamentos fortalecidos pela experiência vivida por ela quando foi alfabetizada e de como teve oportunidades de desenvolver seus conhecimentos sobre a escrita e a leitura na escola. Sua intervenção leva ainda a considerar a inexistência de suporte que possa ajudá-la a questionar suas próprias ações e construir nova compreensão sobre a realidade que experimenta. A fala da professora expressa o discurso de que o aluno é o único responsável pela aprendizagem e que há um tempo DETERMINADO para a conclusão do processo de aprendizagem. Um ano letivo seria suficiente para aprender a fazer a cópia sistemática de textos. Como pesquisadora, penso que a solidão de um professor - que conta com livros, materiais didáticos, e poucas interlocuções que possui limitações por não ter desenvolvido sua capacidade de questionar ou acolher dúvidas e percepções; cuja capacidade ainda é, colocada em um lugar sobre o qual recaem muitas expectativas e exigências, - é enorme.

A professora, ainda que não conscientemente, expressou sentimentos e pediu ajuda a seus alunos. Estava cansada de explicar oralmente e demonstrar como se faz a cópia (*"Olha o parágrafo aí, gente."*). Cristiano ajeitou o corpo na carteira e apagou o texto. Conforme a fala da professora, os alunos do 4º ano, que tiveram mais oportunidade para aprender a reproduzir os textos, não deveriam ter dúvidas sobre como fazê-lo (*"Teve dúvida e não tem que ter mais não, porque já passou dessa fase./ Se, toda vez que eu tiver que escrever no quadro, eu falar: gente, ocês usa a linha inteira, gente./ Olha o parágrafo aí, gente"*). Cristiano parece ter compreendido o apelo e empenhou-se para atender a professora.

Observei que os poemas, enquanto textos a serem copiados do quadro, não receberam explicações detalhadas por parte da professora. Nesse dia de aula, a cópia do texto, iniciada no caderno por Cristiano, evidenciou o uso da cópia como exercício mecânico

e o hábito de fazê-lo tendo em vista os poemas. A professora aguardou aproximadamente 20 minutos para que todos os alunos copiassem do quadro. Antes de apagar um dos lados do quadro, fez a leitura e a discussão do texto, enquanto Leo Moura e Felipe ainda o copiavam.

9.3 Discutindo e questionando o texto

Passemos ao terceiro momento da interação da professora com os alunos em torno do texto sobre higiene e saúde. A Tabela 10, intitulada “*Quem é que faz isso aqui, gente?*”, mostra o momento em que a professora lê o texto no quadro e discute com os alunos. Nessa ação ocorreu uma discussão em torno do texto a respeito de atitudes a serem tomadas ao usar o banheiro. A Tabela 10 foi organizada da seguinte forma: na primeira coluna está a marcação das linhas; na segunda, os colaboradores; na terceira, as falas e as ações. Nessa transcrição podemos ver os seguintes aspectos: que os alunos tentam compreender o significado de palavras do texto e trazer para as discussões em aula suas experiências; que os textos trabalhados na sala de aula são escolhidos sem leitura prévia por parte da professora; que a leitura oral do texto não contempla os alunos; quais questões abordadas no texto são objeto de questionamento por parte dos alunos; quais relações de poder envolvem a interação dos participantes com a escrita.

Tabela 10 -*Quem é que faz isso aqui, gente?*

Linhas	Colaboradores	Falas e ações
1	Profa.	<i>(ss) /Hoje é atividade do quadro direto. (ss)</i>
2		<i>Leo, sem preguiça, tá? /</i>
3		<i>Uma semana inteirinha sem fazer nada./</i>
4		<i>Então agora tá na hora de você aproveitar o tempo e, o que não fez, fazer.</i>
		<i>/(ss)</i>
5		<i>Pronto, Felipe?</i>
6	Felipe	<i>Não.</i>
7	Cristiano	<i>Qual é aquela última palavra lá?</i>
8	Messi	<i>Ver- mi- no (...)</i>
9	Cristiano	<i>Não é verminose, não.</i>
10	Ronaldinho	<i>Colera. Colera, burro!</i>
11	Profa.	<i>Cólera. /Colera... olha o acento no "o" lá. /Có-le-ra. /É uma doença. (ss) /</i>
12		<i>Gente, todos no seu lugar./</i>
13		<i>Presta atenção! /((Começa a ler o texto))</i>
14		<i>“Higiene e Saúde. Não adianta um alimento ter grande valor nutritivo se ele tiver</i>
15		<i>dete-deteriorado ou contaminado. A falta de higiene com os alimentos pode</i>
16		<i>causar doenças como diarreia, verminoses ou até a cólera”. ((Interrompe e</i>
17		<i>comenta))</i>

(Continuação)

(Continuação)

18		<i>São doenças que a gente pode pegar/</i>
19		<i>além da hepatite/ que ocês lembram/</i>
20		<i>que um tempo aqui /</i>
21		<i>quase todo mundo pegou hepatite?/</i>
22		<i>Laura pegou/</i>
23		<i>os meninos de Carmem também pegou./</i>
24	Leo Moura	<i>Eu.</i>
25	Profa.	<i>Você pegou./</i>
26		<i>A hepatite além de tudo/</i>
27		<i>ela é uma doença que pega,/ não é?/</i>
28		<i>De um passa/ para o outro.</i>
29	Alunos	<i>É.</i>
30	Profa.	<i>Laura mesmo/ ficou muito ruim de hepatite. /</i>
31		<i>E isso é o que (ss) sujeira. ((Prossegue com a leitura))</i>
32		<i>“Da mesma forma, não adianta lavar os alimentos se as mãos de quem vai</i>
33		<i>comê- los estiver suja. Por isso, quando for preparar algo para comer,</i>
34		<i>lave sempre as mãos com água e sabão.</i>
35		<i>Não só água, tem que ter sabão também. Quando usar</i>
36		<i>o banheiro lembre-se: lave as mãos antes e depois de usá-lo”. ((Olhando para</i>
37		<i>os alunos, pergunta))</i>
38	Alunos	<i>Quem é que faz isso aqui, gente?</i>
39	Profa.	<i>Eu.</i>
40	Alunos	<i>Lava a mão quando vai ao banheiro? /Mas só depois, não é?</i>
41	Profa.	<i>É.</i>
42		<i>Quem é que tem a mania de ir ao banheiro/</i>
43	Alunos	<i>e lavar a mão primeiro antes de usar?</i>
44	Profa.	<i>Eu não.</i>
45		<i>Ninguém, não é?/</i>
46		<i>Deve ter gente que faça isso./</i>
47		<i>Que eu mesma (...)agora que eu vi isso ali/que eu tava olhando./</i>
48		<i>Eu mesma não faço isso. /</i>
49		<i>Eu achava que era sempre depois./</i>
50		<i>Ocês estão vendo? É antes e depois de usar./</i>
51		<i>Porque a nossa higiene gente /</i>
52		<i>é muito importante pra nossa saúde. /(ss) [...]</i>
53		<i>Então, gente, é isso aí (inaudível)./</i>
54		<i>Porque na hora do recreio todo mundo/</i>
55		<i>quer ir ao banheiro lavar as mãos?/</i>
56	Ronaldinho	<i>Lá no banheiro tem sabão?</i>
57	Profa.	<i>Tem... não.</i>
58		<i>Tava um montinho de sabonete lá./</i>
59		<i>Agora eu não sei se tem,/ mas (...) /</i>
60	Ronaldinho	<i>não adianta lavar as mãos se não tiver sabão.</i>
61	Profa.	<i>No dos funcionários tem.</i>
62		<i>Se não tiver é porque acabou.(s) /</i>
63		<i>Porque as bactérias/</i>
64		<i>ficam grudadas nas mãos da gente./</i>
65		<i>E a gente vai .../</i>
66		<i>eu tô aqui, com minha mão encostada nessa parede/</i>
67		<i>daqui a pouco tô com a minha mão no rosto,/</i>
68		<i>na minha boca /</i>
69		<i>ou eu vou lá pego qualquer coisa /</i>
70		<i>e vou chupar aquilo ali,/</i>
71		<i>tá cheio de micróbios,/</i>
72		<i>cheio de bactérias /</i>
		<i>eu coloco na minha boca /</i>

(Continuação)

73			<i>e depois fico passando mal/ sem saber o que é.</i>
74			

Fonte: Trabalho de Campo, 2012.

As palavras do texto “verminoses” e “cólera” promoveram uma discussão entre Cristiano e Ronaldinho. Cristiano perguntou: “Qual é aquela última palavra lá?” Messi começou a soletrar: “Ver-mi-no (...)”, mas foi interrompido por Cristiano que alegou: “Não é verminose, não”, pois ele apontava para a palavra “cólera”. Ronaldinho então argumentou: “Colera. Colera, burro!” (linhas 7 a 10). A professora, observando a discussão interveio: “Cólera. /Colera... olha o acento no “o” lá. /Có-le-ra./ É uma doença” (linha 11). Observa-se nesse momento Messi silabando a palavra có-le-ra, conforme vira a professora fazendo anteriormente. Outra vez a curiosidade por uma palavra nova que poderia ser utilizada para outras opções didáticas foi tratada considerando apenas a grafia. A resposta de repetição da conduta da professora correspondeu a realização da opção didática feita por ela.

Prosseguindo, ela pediu aos alunos para prestarem atenção e fez a leitura do texto (linhas 12 a 16). No momento da leitura, fez uma pausa para comentar o surto de hepatite⁵⁵ que ocorreu na comunidade. Leo Moura disse: “Eu”, indicando que ele também havia adoecido na época (linha 24). A professora confirmou o posicionamento de Leo Moura “Você pegou”, e complementou dizendo que essa é uma doença que pode ser transmitida de uma pessoa para outra: “A hepatite além de tudo/ela é uma doença que pega/ não é?/ De um passa/para o outro” (linhas 25 a 28).

Repetem-se a manifestação da apresentação de experiências das crianças e a escolha de focar o conteúdo planejado, descartando elementos que pudessem ampliar o estudo. O exemplo do estado da filha é priorizado: “Laura mesmo/ ficou muito ruim de hepatite” (linha 30). O conteúdo foi tratado com ideias de perigo à continuidade da vida, perigo que já ocorreu na comunidade, forma de se evitar a doença, micróbios e bactérias como inimigos naturais. Não houve especificação de características do “ficar ruim” ou de consequências da doença. A forma mais sucinta de encaminhar o estudo e o foco no medo que fragmenta os pensamentos a respeito do que é observado trazem a questão sobre como novas descobertas na área de saúde estão sendo exploradas por agentes de saúde e da educação. Hoje, discutem-se

⁵⁵Tomei conhecimento do surto de hepatite que acometeu 22 crianças na comunidade quando conversava com a professora Esmeralda, em outro momento anterior a essa aula. Em 2006, quando o fato ocorreu, a comunidade recebeu um projeto do Governo Federal para a construção de banheiros e muitas famílias foram atendidas por essa iniciativa governamental.

aspectos intrapsíquicos, sociais, culturais, políticos e econômicos do acometimento das doenças. Várias correntes da ciência verificam a importância de vírus e bactérias para manutenção da vida. Ainda que a televisão noticie descobertas, como verificamos a incorporação de novos conhecimentos ao nosso dia a dia e ao ambiente escolar?

De acordo com Manyak e Dantas (2010), a exploração do que as crianças têm a dizer sobre sua vivência em relação aos tópicos curriculares contemplados em sala de aula seria uma opção que estabeleceria *permeabilidade* entre o mundo dentro e fora da escola. Os comentários feitos pelas crianças poderiam ampliar as possibilidades de compreensão e significação do texto apresentado pela professora. Esta seria uma opção pedagógica que daria oportunidade aos alunos de serem reconhecidos como possuidores de vivências. Ainda que o conteúdo focalizasse informações sobre doenças provenientes da falta de saneamento básico, tratamento da água e higiene das mãos, uma outra condução no desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula poderia fomentar a *permeabilidade* entre o mundo da comunidade e o espaço escolar, desenvolvendo pensamentos novos, conexões e atitude de pesquisa.

A professora prosseguiu com a leitura e a discussão do texto (linhas 31 a 36). Ao ler certa informação que constava no texto, declarou não ter feito a leitura anteriormente para a aula quando disse: “[...] *agora que eu vi isso ali/ que eu tava olhando./ Eu mesma não faço isso./ Eu achava que era sempre depois./ Ocês tão vendo? É antes e depois de usar*”, referindo-se a um trecho do texto que afirmava ser necessário lavar as mãos antes e depois de usar o banheiro (linhas 45 a 54). Por um lado, verifica-se aí um destes momentos de aprendizagem, descoberta e surgimento de novos significados, pois a professora se surpreende com uma informação trazida pelo texto entregue aos alunos. Por outro lado, deve ser considerado que o preparo do material escrito a ser usado em sala de aula foi feito de forma apressada, talvez porque, muitas vezes, os professores praticam uma confiança excessiva nos textos de livros didáticos como se fossem aplicáveis a qualquer circunstância de ensino na sala de aula e que, sendo ‘corretos’, não demandariam uma análise e preparo maior de sua parte.

Quando a professora reafirmou a importância de se lavar as mãos e exemplificou como deveria ser o comportamento das crianças com a higiene na hora do recreio, ela direcionou a seguinte pergunta aos alunos: “*Lá no banheiro tem sabão?*”. Ronaldinho, que estava atento, foi logo respondendo: “*Tem... não*”. A professora afirmou que havia sim um montinho de sabonete lá. Ronaldinho, então, foi mais incisivo ao dizer: “*No dos funcionários tem*”. A

professora então justificou dizendo que “*Se não tiver é porque acabou*” (linhas 55 a 61). A fala de Ronaldinho indica a tensão entre o discurso da professora, autoridade naquele contexto, e a realidade dos fatos diante dos olhos do aluno que tem recursos para se posicionar, mas não tem acolhida sua participação. Nota-se aqui que os alunos podem observar, ao ter acesso à escrita na sala de aula, que o conteúdo de um texto não corresponde às atitudes que encontram nesse mesmo espaço institucional que lhes quer ensinar como proceder fora da escola, tornando o texto uma experiência estranha e distante das vivências dos alunos. A experiência é concluída por gestos que aumentam a desconexão. A professora apagou um dos lados do quadro e terminou a cópia do texto, saltou um espaço e escreveu “Atividades”. O horário da aula terminou e ela pediu aos alunos que guardassem os cadernos.

Até aqui observamos que o acesso à escrita se dá pela exposição oral da professora e pela cópia do texto no quadro. Era objeto de atenção por parte da professora a grafia das palavras, a pronúncia, a pontuação, a acentuação, o espaçamento do texto e aspectos estruturais do texto. Um aspecto preponderante é o controle da professora acerca das discussões que permeiam o texto, evidenciando também o distanciamento do conteúdo em relação às experiências dos alunos. A professora nem sempre percebia os textos como possibilidade de articular o assunto com *recursos de aprendizagem* das crianças. Talvez porque no caso da disciplina trabalhada nessa aula - Ciências, a professora tivesse referências insuficientes sobre o assunto, ou porque acreditasse que o livro didático desincumbisse o professor de planejar suas aulas. Isto é, a ausência de planejamento para a aula, assim como a credibilidade, a comodidade e o conforto oferecidos pelo material pronto através do livro didático, como nos lembra Chartier (2007).

Outro aspecto a ser destacado sobre como o acesso à escrita se dá nesse contexto diz respeito à maneira como a grafia das palavras e a estruturação do texto na página do caderno são abordados pela professora. Essa preocupação da professora com a caligrafia dos alunos indicava um conflito no processo de aprendizagem dela, já que ela também não tinha um padrão constante de registro de letra cursiva. Por vezes, a professora misturava letra manuscrita e de imprensa quando registrava no quadro. A meu ver, esse fato também confundia os alunos, pois o que torna o traçado da escrita importante é a capacidade de distinguir letras de outros símbolos, bem como, ao ter acesso a ela, ser capaz de decifrá-la e

de produzir sentido em torno do que lê ou escreve. A preferência por registrar textos do gênero poema nas aulas de Ciências pode ser um aspecto que também confundia os alunos.

A partir das análises apresentadas neste capítulo, vimos que os alunos se deparam com palavras desconhecidas ou conceitos científicos ainda não compreendidos em palavras como “verminoses” e “cólera”. Ao intervir, a preocupação da professora foi esclarecer a grafia e pronúncia correta de tais palavras. Isto reforça nossa interpretação de que a organização e condução das atividades com a escrita em sala de aula tinha como propósito principal a cópia do texto, pois não houve uma intervenção para esclarecer os conceitos, prejudicando assim a construção do sentido e significado das palavras. Quando a professora retomou a leitura do texto, outro conceito surgiu: “hepatite”. Ele também se aproximava das experiências das crianças, no entanto, não se criou espaço para que as crianças se posicionassem. Isto reforça o predomínio da repetição de antigos métodos de ensino e a dificuldade de adaptar-se a novas demandas. Nesta tradicional abordagem do ensino, realçam-se a autoridade do professor e o uso de normas disciplinares rígidas para assegurar a atenção e o silêncio.

Em geral, os alunos não eram envolvidos na leitura do texto (na exposição oral da professora). Somente a professora leu oralmente a cópia do texto no quadro. Não se observaram benefícios nessa estratégia, no que se refere ao destaque que a leitura deve ter nos anos iniciais de alfabetização. Como entender que, justamente numa sala dos anos iniciais de alfabetização, a leitura não ocupe um lugar de destaque?

Ao longo do ano, o predomínio do trabalho com a cópia de textos de livros didáticos e do quadro não deu espaço para o contato e acesso a gêneros textuais diversos em seu suporte original. Não se explorou suficientemente o significado de palavras desconhecidas que surgiram no repertório dos alunos em sala de aula. A consulta ao professor ou ao dicionário não foi adequadamente realizada pelas crianças. A cópia do texto foi o principal exercício executado, tornando-se gesto mecânico e desvinculado dos processos de compreensão e produção de sentidos.

Segundo Chartier (2014, p. 79), “a cópia é uma atividade clássica que pode ser relacionada a um ato mecânico e repetitivo de escrita que mantém os alunos ocupados, sem uma compreensão sobre o que copiam, ou pode ser um ato inteligente do aprendiz”. Para a autora, as atividades de cópia podem demandar um trabalho reflexivo por parte do aluno, isto é, se o professor, ao planejar o trabalho, considerar a cópia a partir de textos compostos em

classe, por exemplo, um relato de experiência, um resumo de história ou até mesmo um texto produzido coletivamente. Apesar de haver movimento de crianças trazendo para o espaço da sala de aula - seus *recursos de aprendizagem* - não foi percebido, nesse evento de letramento, a incorporação desses recursos derivados dos fundos de conhecimento na família aos saberes escolares. Macedo (2005) também evidencia atitude similar a essa (desconsiderar as experiências dos alunos) por parte de professores em sua pesquisa realizada na rede municipal de Belo Horizonte. Espaços de diálogo em que as crianças possam contar suas experiências em relação aos assuntos tratados na sala de aula, já seria um novo impulso para toda a comunidade, se houvesse a valorização dos conhecimentos das crianças e das famílias do mesmo modo como assinalado nos estudos de Moll (1992) e nos trabalhos organizados por Manyak e Dantas (2010).

No próximo capítulo, prosseguiremos a análise sobre como os alunos têm acesso à escrita no espaço escolar por meio da descrição de outro evento de letramento que nos permitirá conhecer como a ação de “fazer exercícios sobre o sistema de escrita” foi realizada pelos participantes da turma observada (Quadro 8 - Apêndice A).

Capítulo 10

Ensinando a escrita de palavras: *o que significa algazarra?*

Neste capítulo busco descrever e analisar como a professora e os alunos realizaram as ações ‘ensinar’ individualmente e ‘fazer’ exercícios sobre o sistema de escrita através da análise de um evento de letramento denominado “*Ensinando a escrita de palavras: o que significa algazarra?*” Selecionei a Aula 11, que ocorreu no dia 14 de março de 2012, para mostrar como a professora, os alunos e a pesquisadora tiveram acesso à escrita durante a realização de uma atividade sobre a ortografia proposta pela professora. O capítulo foi organizado em três seções: na primeira seção, mostro um dos momentos em que a professora ensina ao aluno Leo Moura a atividade; na segunda, descrevo um momento de colaboração com a escrita entre Rivaldo e Alice que ocorreu no momento em que a professora ensinava a Leo Moura a atividade; na terceira, mostro minha interação com os alunos quando a professora se retira da sala solicitando que eu olhe a turma.

10.1 Ensinando individualmente: *onde está o R?*

Focalizaremos, neste momento, a interação estabelecida entre a professora e um de seus alunos, Leo Moura, durante um evento de letramento em que na sala de aula era realizado um exercício sobre a regularidade linguística “r e rr” (FIG. 19).

Figura 19 - Atividade "Onde está o R?"

Portugal - 14.03.12

ONDE ESTÁ O R?

1) COMPLETE AS PALAVRAS E, DEPOIS, MARQUE, NO QUADRO, A POSIÇÃO DO R NA PALAVRA.

PALAVRAS	R INICIAL	R ENTRE VOGAIS SOM BRANDO	R DEPOIS DE CONSOANTE SOM FORTE	R ENTRE VOGAIS
CA...RCA		X		
...APOSA	X			
JA...A				X
JOGADO...ES		X		
EN...LUGADO		X		
PASA...ELA		X		
EMP...AR		X		X
AM...ELO		X		
...ONDA	X			
AG...AR		X		
CA...LOCA		X		
...IO	X			
JOU...ADA		X		
ALG...A				X

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Os alunos deveriam, primeiramente, completar as palavras apresentadas na primeira coluna da esquerda da Figura 19 com R ou RR; em seguida, deveriam indicar, por meio de um X, onde a letra R se encontrava (R inicial; R entre vogais; R depois de consoante e RR entre vogais). Note-se que tal indicação sinalizava ainda, conforme o cabeçalho das diferentes colunas, a classificação do "som do R" como brando ou forte (colunas do meio).

Após distribuir as folhas de exercícios para os seus alunos, a professora passou a orientá-los individualmente, conforme fizera em outros dias de aula. A seguir, transcrevemos parte da conversa entre a professora e Leo Moura, durante a realização dessa atividade, para examinar como o acesso à escrita, especificamente no tocante às regras ortográficas, ocorreu em sala de aula. Podemos ver nessa transcrição que há ênfase em exercícios de letras que compõem a palavra, não há ênfase na palavra e seu significado, não é solicitada a releitura da palavra após o procedimento de decomposição em letras. O foco do aprendizado da ortografia é a repetição e memorização de grupos ortográficos.

Prof- Só um minuto. Pode sentar lá ((solicitação feita a Alan)). (s) Agarrar. 'A-gar-rar', se eu colocar um 'erre' sozinho aqui, Leo, vai ficar 'agarrar'. Se é agarrar, eu vou colocar dois 'erres'. Qual é a letra?

Leo – *Dois ‘erres’.*

Prof- *Dois ‘erres’. Você marca aqui. (2s) Agora aqui, ‘ca-ri-o-ca’ é com ‘erre’? É com ‘erre’? Qual é que você classificou aqui? Lê pra mim essa palavra.*

Leo– *Carioca.*

Prof- *Isso. Aqui. (2s) Que palavra é essa?*

Leo- *Rio.*

Prof- *Rio. ‘Ri-o’. Esse ‘erre’ aqui, Leo, ele vai ser classificado com que ‘erre’? A palavra começou com que letra?*

Leo– *Com ‘erre’.*

Prof- *Então você vai classificar em qual desses aqui? Qual é a primeira letra da palavra? (1s). É ‘erre’ brando, Leo?*

Leo – *Não.*

Prof- *O que está escrito aqui? (2s). ‘Erre’ inicial porque começou com... (2s)*

Leo – *‘Erre’.*

Prof- *Tourada, ‘tourrada’ Esse som aqui, qual é, Leo? (2s). É o inicial, é o som forte ou é dois ‘erres’? (ss) Tourada tem dois ‘erres’ aqui?*

Leo – *Não.*

Prof- *Não. Então não pode ser, não é? (s) Então ele só pode ser ‘erre’ brando ou ‘erre’ com som forte. O que você acha que é? (2s). ‘Ra’, qual é o som? (s) É o::: bran:::?*

Leo – *‘do’.*

Prof- *Então marca aqui. (s) Algazarra, põe o ‘erre’ aqui. (s) É com quantos ‘erres’? (2s) Marca aí. (s) Cola a folha no caderno de Português.*

No trecho acima, vimos que um outro aluno se aproximou da mesa e mostrou sua atividade à professora. Ela solicitou que ele esperasse - “*Só um minuto*”- e, ao mesmo tempo, que aguardasse em sua carteira - “*Pode sentar lá*”. Ao se aproximar da professora para mostrar suas respostas, Alan indicava que teria a expectativa de também ser atendido individualmente por ela, conforme havia ocorrido em outros dias de aula e conforme o seu colega estava sendo atendido. Seguindo a orientação da professora, Alan assentou-se para aguardar sua vez.

Momentos de grande intensidade emocional e de grande valor para a internalização de conceitos são criados quando uma pessoa que admiramos dedica-se a estar conosco, ouvir-nos, responder-nos, olhar para nós e se comunicar conosco. Isso parece ser percebido pelos alunos que buscam participar quando está acontecendo algo com outros. Seria muito importante que novas estratégias de ensino pudessem ser experimentadas na comunidade, multiplicando ações que facilitassem e ampliassem essa contribuição da relação professor-aluno.

A professora prosseguiu com a intervenção junto a Leo Moura: “*Agarrar. ‘A-gar-rar’, se eu colocar um ‘erre’ sozinho aqui, Leo, vai ficar ‘agarar’. Se é agarrar, eu vou colocar dois ‘erres’.*” A professora pronunciou ‘agarar’ e ‘agarrar’, com a preocupação de exemplificar a

relação entre a fala e o registro escrito. Após essa exemplificação, pergunta: “Qual é a letra?” Embora tal pergunta pudesse ser fonte de confusão para o aluno, esse respondeu de maneira correta: “Dois ‘erres’”. A professora reforçou a resposta - “Dois ‘erres’- e indicou a coluna em que o aluno deveria marcar o (X): “*Ocê marca aqui*”.

Em seguida, a professora soletrou a próxima palavra e solicitou que Leo Moura lesse “carioca”. Também para essa palavra ela apontou a coluna onde o X deveria ser acrescentado. Na sequência, Leo Moura leu: “Rio” e a professora interveio fazendo-lhe perguntas fechadas: “*Esse ‘erre’ aqui Leo, ele vai ser classificado com que ‘erre’? A palavra começou com que letra? Então ocê vai classificar em qual desses aqui?* (apontando as colunas da tabela) *Qual é a primeira letra da palavra? É ‘erre’ brando, Leo?*” Ele respondeu: “Não”. Prosseguindo, a professora apontou para a palavra e em seguida a coluna de marcação do “r” inicial. Nesse momento, ela estimulou a resposta, deixando que ele a completasse: “*‘Erre’ inicial porque começou com... (ss)*”. Esse recurso fez Leo Moura se posicionar dizendo: “Erre”. Afirmei, no capítulo anterior, que na intervenção junto a Leo Moura, durante a cópia do texto de Ciências no caderno, a professora usava a estratégia de chamar sua atenção para as letras na escrita das palavras e que, nessa ação, não havia uma preocupação de envolver o aluno na leitura das mesmas. No momento em que a professora ensina a atividade de ortografia, o foco da estratégia permanece. Observa-se que ao solicitar do aluno a leitura de duas palavras - “carioca” e “rio” -, ela enfatiza a escrita das letras ‘r’ ou ‘rr’.

Ao prosseguir com a leitura da palavra “tourada”, a professora utilizou o mesmo recurso que havia empregado ao orientar o aluno sobre a palavra “agarrar”. Fez a leitura empregando “r” e “rr”, seguida de perguntas fechadas. Leo Moura percebeu a pronúncia de um “r” na palavra; entretanto, o recurso de suprimir a resposta para complementação não foi suficiente. A professora precisou mostrar a coluna em que deveria marcar o (X). Na última palavra, “Algarra”, a professora já estava ansiosa para encerrar com a intervenção e antes mesmo que o aluno desse a resposta a sua pergunta, apontou a coluna para a classificação da palavra e solicitou que ele colasse a folha no caderno.

Talvez a professora dê preferência ao acompanhamento individual do aluno, por perceber a força dessa interação, mas é uma dedicação que traz desgaste aos envolvidos. Além da necessidade de orientação pedagógica para fluir melhor o ensino, devem-se

considerar aspectos culturais que têm impedido o desenvolvimento de relações mais produtivas nessa comunidade.

Temos, nesse evento de letramento, uma estratégia de ensino da ortografia baseada na memorização de regras ortográficas ensinadas pela professora. A intervenção empregada pela professora, por meio de perguntas fechadas (DIONÍSIO, 2012), não possibilitou a reflexão acerca do sistema ortográfico e, menos ainda, o trabalho com o significado das palavras. De acordo com Dionísio (2012, p.98-99), “as perguntas fechadas têm carga semântica e as respostas consistem apenas numa confirmação ou não do que foi questionado”. Isto é, as perguntas fechadas não oportunizam aos interlocutores uma reflexão acerca dos usos do “r” e “rr” nas palavras e como o uso de um ou outro altera o significado das palavras.

Observa-se que, apesar da explicação da professora sobre como fazer o exercício, os alunos tiveram dificuldades de compreender a organização da atividade na tabela. Verifica-se que o trabalho com a ortografia nessa perspectiva se torna cansativo para a professora por exigir muito esforço e trazer resultados insuficientes. A forma de ensinar priorizando o atendimento individualizado dentro de um grupo e ensinar ortografia por padrões de memorização mecânica que descontextualizam o conteúdo tem se revelado também estéril para os alunos. É importante salientar que essa forma de ensinar a ortografia foi percebida também na pesquisa de Macedo (2005). Isto é, um trabalho com a ortografia a partir de exercícios estruturais e mecânicos, que implicavam atividades de cópia e de análise de grupos ortográficos.







Na próxima seção, continuaremos com a análise da ação “ensinar individualmente”, nessa mesma aula. Esse momento ocorreu ao mesmo tempo em que a professora ensinava a Leo Moura a atividade de ortografia (FIG. 19).

10.2 Ensinando: colaborando com Alice

Nesta seção, analisaremos uma situação que se caracteriza como aluno-aluno ensinando um ao outro, evidenciando em que condições essa ajuda aconteceu. Muitas dessas situações foram recorrentes na sala de aula, quando os alunos agiam ajudando, apontando ou mostrando a escrita para os colegas. Enquanto a professora ensinava individualmente a Leo Moura, Rivaldo dava apoio a Alice para que ela completasse a sua folha de exercícios sobre o





uso de R e RR nas palavras. Uma representação do trabalho desenvolvido por Rivaldo e Alice é reproduzida na Tabela 11, na próxima página. A TAB. 11 está organizada da seguinte forma: na primeira coluna, registra-se o tempo de duração do evento; na segunda, ocorre a intervenção da professora junto a Leo Moura; na terceira, os comentários da pesquisadora; na quarta, os quadros do filme da interação entre Rivaldo e Alice. Pretendo mostrar nessa ação que a colaboração manifestada na comunidade entre essas crianças também ocorria na sala de aula (Ver capítulo 5).

Tabela 11 - Rivaldo e Alice: apoio entre colegas

Tempo	Interação entre a professora e Leo Moura	Comentários da pesquisadora	Quadros do filme da interação entre Rivaldo e Alice	
8:55:20	Professora atende Leo Moura	Rivaldo observa quando Alice se aproxima da professora com sua folha de exercícios e aguarda ser atendida por ela. A professora não lhe dá atenção, pois está atendendo Leo Moura.		
8:56:31		Depois de observar a tentativa frustrada de obter a atenção da professora por parte de Alice, Rivaldo aproxima-se para ajudá-la. Ele vai até a carteira conferir o trabalho da colega. (Quadro 1)	1	6
8:57:14		Rivaldo levanta seu caderno e busca chamar a atenção de Alice. (Quadro 2)		
8:58:15		Alice, sentada em sua cadeira, tenta fazer a atividade enquanto Rivaldo confere outra palavra em seu caderno, vai até a carteira de Alice e explica a ela o que deve fazer. (Quadro 3)	2	7
8:59:23		Rivaldo pega seu caderno e dobra-o, deixando a atividade à vista. Nesse momento, Alice é chamada na porta da sala. Ela se levanta e vai atender sua irmã. (Quadro 4)		
		Rivaldo coloca o caderno na cabeça e fica observando se a professora está olhando. (Quando 5)	3	8

(Continuação)

(Conclusão)

9:00:10		<p>Alice retorna para sua carteira. Rivaldo corre e coloca o seu caderno na cadeira dela, encostando-se na parede. (Quadro 6)</p> <p>Alice dá uma olhada para toda a sala e para a professora. ((ninguém na sala percebe a interação sigilosa entre eles)). Alice, de pé, encosta-se à carteira e copia a atividade do caderno de Rivaldo. (Quadro 7)</p> <p>Leo volta para a carteira e a professora atende Fernanda.</p> <p>Quando Alice termina de copiar do caderno de Rivaldo, olha em sua direção, pisca para ele e faz sinal com a cabeça para ele buscar seu caderno. (Quadro 8)</p> <p>Rivaldo despista e pega o caderno na carteira de Alice. (Quadro 9)</p> <p>Rivaldo volta para sua carteira e coloca o caderno sobre sua mesa. Faz uma expressão de alívio. (Quadro 10)</p>	 <p>4</p>  <p>5</p>	 <p>9</p>  <p>10</p>
---------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Trabalho de Campo, 2012.

Antes de aprofundar na análise dessa interação que ocorreu entre Rivaldo e Alice, é necessário lembrar que essa interação ocorre durante o período em que a professora movimentava-se conforme seu discernimento, atendendo individualmente alunos que se aproximavam de sua mesa e que a seu ver pareciam precisar de maiores esclarecimentos. A maioria dos alunos buscou preencher individualmente o quadro entregue pela professora sobre a posição de “RR” e “R” nas palavras. Após o esforço expendido individualmente, dirigiam-se à mesa da professora para confirmarem se haviam acertado ou não ao preencherem o quadro. A atenção da professora estava, portanto, voltada para aqueles alunos que a procuravam em sua mesa, porém, como veremos a seguir, não lhe foi possível atender a todos os alunos igualmente.

Enquanto a professora atendia alguns alunos, Rivaldo esteve atento às orientações e correções que ela fazia aos seus colegas. A ação descrita na Tabela 11, nesse caso, realizada por Rivaldo, que apoiava Alice, foi desenvolvida em 45 minutos e 31 segundos e, como já indicado, foi simultânea ao atendimento que a professora deu a Leo Moura e Fernanda.

Quando completou o seu exercício, depois da ajuda da professora, Rivaldo passou a observar sua colega Alice (Rivaldo estava no 3º ano e em processo inicial de alfabetização). Alice já havia feito várias tentativas, sem sucesso, para obter a atenção da professora, aproximando-se de sua mesa (Alice também estava no 3º ano, entretanto, lia pequenos textos com dificuldades). Rivaldo, possivelmente incomodado com a situação vivida por Alice, levantou-se e foi conversar com ela. Nesse momento, apontou uma palavra no caderno de Alice (Quadro 3 – TAB.11).

Alice foi chamada na porta por sua irmã e, após seu retorno, Rivaldo correu e colocou seu caderno na cadeira de Alice, em pé, encostado na parede (Quadro 6 – TAB.11). Alice olhou para todos na sala para verificar se alguém havia percebido a atitude de Rivaldo. Alice então começou a averiguar com que letra escrevia cada palavra no caderno de Rivaldo (Quadro 7 – TAB.11). Quando terminou, Alice fez um sinal com os olhos para que Rivaldo pegasse o caderno (Quadro 8 - TAB.11). Rivaldo olhou para a turma, observando se alguém estava olhando; então, em seguida, foi até a carteira de Alice e pegou o seu caderno de volta (Quadro 9 – TAB.11). Ao voltar para sua carteira, colocou seu caderno sobre sua mesa com certo ar de alívio. Sentou-se na cadeira e sorriu para Alice (Quadro 10 – TAB.11).

A comunicação não verbal estabelecida entre Alice e Rivaldo durante o período de 45 minutos nos leva a tecer as seguintes considerações. Primeiro, Alice e Rivaldo demonstram

certa preocupação em não revelar aos outros participantes a colaboração estabelecida entre eles. Como nenhum outro participante da turma (professora ou aluno) manifestou-se em relação ao que Rivaldo e Alice faziam, podemos supor que os dois obtiveram sucesso em “esconder” dos demais a ajuda dada e recebida. Isso também pode nos levar a supor que, se algum colega tivesse observado o ocorrido, preferiu não se manifestar e chamar a atenção da professora para o que os colegas faziam. É interessante considerar, ainda, que Rivaldo se solidarizou com a colega e buscou “socorrê-la”, dentro de suas possibilidades. Em outras situações acontecidas em sala de aula, observei que Rivaldo havia passado pelo mesmo que Alice, ou seja, não conseguiu obter a atenção da professora e se viu em dificuldades por não saber realizar alguma tarefa.

Devemos considerar, ainda, que a ação de Rivaldo em relação à sua colega está situada em um contexto mais amplo de experiências dentro e fora da escola. Em sala de aula, observou-se que, com frequência, particularmente Leo Moura, Felipe e Rivaldo eram posicionados pela professora como alunos que necessitavam de ajuda dos colegas, fosse para realizarem a leitura de um texto ou responderem exercícios (como se verá no próximo capítulo). Isto mostra que não era a competência de saber ler e escrever que levava os alunos a resolver o problema que a professora tinha colocado, a classificação do “RR” e “R”, porque este era um exercício que exigia um nível maior de compreensão e a professora não percebia essa complexidade.

Observou-se, ainda, que a professora repreendia com severidade aqueles que não cumpriam as tarefas propostas por ela, não correspondendo, portanto, às suas expectativas do que já deveriam ter aprendido como alunos de 3º ou 4º ano. Fora da escola, conforme vimos nos capítulos anteriores, os alunos da turma observada tinham diversas oportunidades de convivência social, fosse como parentes (primos ou irmãos) ou como amigos. Esse tipo de colaboração da relação de amizade fica visível quando se lembra que Alice é a amiga que lê a carta escrita de Fernanda para Rivaldo (Ver capítulo 5). Assim, podemos considerar que o estabelecimento de relações entre os alunos em sala de aula é construído também como extensão de relações estabelecidas entre eles fora da escola. Dessa forma, Rivaldo se solidariza com uma colega e uma amiga que julga estar em apuros.

Alguns minutos depois de receber a ajuda de Rivaldo, Alice levantou e caminhou até a carteira onde eu estava sentada. O sinal do recreio soou. Alice perguntou-me: “*Jacqueline, está certo?*”, apontando sua atividade. Quase todas as palavras foram preenchidas corretamente

do caderno de Rivaldo; no entanto, Alice ainda necessitava que um dos adultos presentes naquele contexto reafirmasse o que fora feito por ela. Essa conduta de Alice na busca pela pesquisadora para verificar a atividade feita na aula indica que somente a cópia mecânica de palavras não atende a sua expectativa de compreender o sentido e significado da escrita naquela atividade escolar. Alice e Rivaldo vivenciaram mais de 30 minutos de tensão e preocupação sobre a possibilidade de serem descobertos. Temos, então, estratégias individuais, pois o movimento solidário exige uma compreensão mais ampla da responsabilidade da tarefa. A tarefa poderia propiciar o desenvolvimento cognitivo de cada um ou poderia ser o desenvolvimento da turma, mas uma estrutura precisa ser compreendida por todos da ação comum. A tensão provocada pela falta de um elemento que norteie a evolução da tarefa e que defina a avaliação de seu resultado diminui a experiência de troca entre os alunos e favorece a hiperatividade, o julgamento e a competição.

Na próxima seção continuaremos a análise da ação “questionar a escrita”, nessa mesma aula. Nesse momento, os alunos recorreram a mim para tirar dúvidas sobre a escrita correta de palavras na atividade (FIG. 19).

10.3 Questionando a escrita – *Jacqueline, como se escreve algazarra?*

No evento de letramento apresentado neste capítulo, a lista de palavras da atividade ortográfica trouxe muitas dúvidas para todos os alunos. Em determinado momento, quando a professora ensinava a atividade para Rivaldo, ela ficou irritada com as solicitações dos alunos em volta de sua mesa e se retirou da sala. Antes de sair, ela se dirigiu a mim e disse: *“Oh::: Jacqueline, dá uma olhadinha aí (...) qualquer coisa que eu vou(...) se não Rivaldo não desenvolve é nunca”*. Depois, deslocou-se para a Secretaria levando consigo Rivaldo.

Logo que se retirou da sala, os alunos caminharam sucessivamente até a carteira em que eu estava posicionada, a fim de tirar dúvidas. A Tabela 12, mostra esse momento em que participei da atividade de ortografia. A tabela foi organizada da seguinte maneira: na primeira coluna, está a marcação das linhas; na segunda, os colaboradores; na terceira, as falas e ações. Nessa transcrição observamos vários aspectos, como o processo de reflexividade da pesquisadora; as dúvidas dos alunos em relação à escrita das palavras perpassa o significado das palavras; o atendimento individualizado, quando os alunos não compreenderam as regras

ortográficas, é cansativo para o professor; na interação com a escrita entre os alunos e professora estão presentes relações de poder.

Tabela 12 - Algazarra, o que é isso?

Linha	Colaboradores	Falas/Ações
1	Alan	<i>Olha aí, Jacqueline, vê se tem alguma errada?/ É que eu tô quereno pintar.</i>
2	Pesq.	<i>Isso aqui é jara?/ Não tá faltando nada, não?/ É com um 'erre' só?/ O som pra ficar como o 'erre' inicial/ é um 'erre' só no meio?</i>
3	Alan	<i>Jarra.</i>
4	Pesq.	<i>Então aqui/ ocê marcou errado.</i>
5	Alan	<i>É só ela?</i>
6	Pesq.	<i>É. /((ss) Que palavra que é essa aqui?</i>
7	Alan	<i>Agradar.</i>
8	Pesq.	<i>Agarrar, não é?</i>
9	Alan	<i>É.</i>
10	Neimar	<i>Aqui é só um 'erre' Alan?</i>
11	Pesq.	<i>Não é um 'erre' só não. ((Respondo a pergunta feita para Alan))</i>
12	Neimar	<i>Aqui na última é um 'erre' só? ((Neimar me pergunta ainda sem querer acreditar))</i>
13	Pesq.	<i>Lê com um 'erre' /só pra ver como vai ficar./((ss) Alga...</i>
14	Neimar	<i>Algaza.../ não sei não.</i>
15	Pesq.	<i>Pode ficar algazara?/ Você fala assim /ou ocê fala algazarra?</i>
16	Neimar	<i>Eu falei com Dudu pra pôr./ Ele pôs /e tia falou que tava certo./</i>
17	Pesq.	<i>Não./ É entre vogais .../ olha lá!/ ((mostro a explicação no quadro))/ Entre vogais fica dois "erres" /pra ficar como o som inicial.</i>
18	Alan	<i>Está certo?</i>
19	Pesq.	<i>Isso aqui tá depois de consoante?</i>
20	Alan	<i>Tá.</i>
21	Pesq.	<i>Isso aqui é consoante?</i>
22	Alan	<i>Oh:: não é, não.</i>
23	Neimar	<i>Oh:: Jacqueline é com dois 'erre', não é?</i>
24	Cristiano	<i>A última é algazara?</i>
25	Pesq.	<i>Não, é algazarra.</i>
26	Alan	<i>Olha aí, tia. ((Me chama de tia))</i>
27	Cristiano	<i>Algazarra, o que é isso?</i>
28	Pesq.	<i>É quando uma pessoa faz muito barulho,/ muita bagunça/ chama algazarra./ Vocês estavam fazendo algazarra aqui /quando a professora saiu./ Estavam gritando.</i>
29	Alan	<i>Olha aí, oh?</i>
30	Pesq.	<i>Aqui oh:: é consoante?/ Aqui tá errado./ Só uma que tá entre consoante./ Olha aí, eu acho que é./ Eu não tô vendo outra não./ Aqui também tá errado, olha.</i>
31	Alan	<i>Qual?</i>
32	Pesq.	<i>Aqui. /Jarra também não é dois 'erres', não?</i>
33	Alan	<i>É. Certo?</i>
34	Pesq.	<i>Certo.</i>
35	Alan.	<i>Eu posso pintar.</i>
36	Pesq.	<i>O que ocê vai pintar aí?</i>
37	Alan.	<i>Ah:: rs:: rs:: rs::</i>
38	Pesq.	<i>Aqui é com dois 'erres',/ ocê não lembra que ela explicou lá no quadro/entre consoante e vogal é um 'erre' só. /((Ronaldinho me entrega sua atividade))</i>
39	Ronaldinho	<i>É mesmo.</i>
40	Profa.	<i>Cadê, tá tendo carnaval aí dentro?/ Quem terminou recorte e cole no caderno de Português apenas. /Só isso, tá?/ ((Chega até a porta da sala))</i>
41	Cristiano	<i>Oh tia, espera aí?/ Neimar falou que essa palavra aqui é com dois 'erre'./ ((corre até a porta para confirmar a grafia da palavra))</i>
42	Profa.	<i>Que palavra é essa aí?</i>
43	Cristiano	<i>Algazarra.</i>
44	Profa.	<i>E ocê falou que é o quê?</i>

(Continuação)

45	Cristiano	<i>Algazara.</i>
46	Profa.	<i>E existe algazara?</i>
47	Cristiano	<i>Não.</i>
48	Profa.	<i>Então é a palavra...</i>
49	Cristiano	<i>Algazarra.</i>

Fonte: Trabalho de Campo, 2012.

Na interação descrita na Tabela 12, os alunos estavam agitados com a atividade, queriam se ver livres dela. Eu tive dificuldades de dar assistência, ao mesmo tempo, a todos os alunos que se posicionaram ao meu redor. Sentia que reproduzia a mesma forma de intervenção realizada pela professora. Alan foi o primeiro a se aproximar e perguntar: *“Olha aí, Jacqueline, vê se tem alguma errada?/ É que eu tô quereno pintar”* (linha 1). Olhei a atividade e percebi a palavra “jarra” grafada com apenas um “erre”. Perguntei: *“Isso aqui é jara?/ Não tá faltando nada, não? /É com um ‘erre’ só?/(ss)/ O som pra ficar como o ‘erre’ inicial /é um ‘erre’ só no meio?”* (linha 2). Ele respondeu: *“Jarra”* (linha 3). Apontei para a tabela na atividade e indiquei que a classificação também deveria ser verificada. Ele, então, perguntou: *“É só ela?”* (linha 5). Observei também que na palavra “agarrar” havia um equívoco e fiz a intervenção.

No momento das solicitações de Alan aproximaram-se Neimar, Cristiano e Ronaldinho e começaram uma discussão em torno da palavra “algazarra” (linhas 10 a 17). Mostrei, apontando no quadro, a explicação da professora, que o “erre” está entre vogais, por isso era necessário escrever com dois “erres”. Cristiano, duvidando da explicação, me perguntou: *“Algazarra, o que é isso?”* (linha 27). Tentei contextualizar a palavra ao observar que sua dificuldade estava na compreensão do conceito: *“É quando uma pessoa faz muito barulho,/ muita bagunça /chama algazarra./ Vocês estavam fazendo algazarra aqui /quando a professora saiu./ Estavam gritando”* (linha 28). A discussão continuou; no entanto, percebi que Cristiano se mostrava desconfiado.

O barulho das crianças na sala de aula aumentou, a professora apareceu na porta e perguntou: *“Cadê, tá tendo carnaval aí dentro?/ Quem terminou recorte e cole no caderno de Português apenas./ Só isso, tá?/”* (linha 40). Cristiano correu até a porta, para confirmar com a professora a grafia da palavra algazarra. Observei que, ao perguntar à professora sobre a palavra, ele citou o conflito com Neimar, omitindo minha participação no evento. Talvez porque fosse uma regra não pedir ajuda de outras pessoas que não fosse professora. Isto evidencia que relações de poder permeiam as interações professora/aluno dentro da sala de

aula. Esse é um aspecto relevante da interação neste evento, a atitude do aluno ao mostrar quem era a autoridade na sala de aula. É à professora que o aluno deve se reportar. Interessante também observar a interação que ocorreu entre Cristiano e Neymar em torno da palavra “algazarra”.

Quando Neymar se aproxima de mim e pergunta sobre a escrita da palavra, ele também desconfia de minha afirmação e diz que a professora já havia falado que a palavra que ele escrevera estava certa, ou seja, “algazara” - *“Eu falei com Cristiano pra pôr./ Ele pôs /e tia falou que tava certo”* (linha 16). A desconfiança não é desfeita nem quando mostro no quadro a explicação da professora e nem com a exemplificação do conceito, pois Cristiano precisou recorrer à professora: *“Oh tia, espera aí?/ Neymar falou que essa palavra aqui é com dois ‘erre’”*. A busca de Cristiano junto ao colega para esclarecer a escrita da palavra “algazarra” indica que essas crianças interagem com a escrita em situações de andaime (KALMAN, 2004), isto é, criam oportunidades para cooperar com os colegas em eventos de leitura e escrita. Nesse momento essa não foi uma ação proposta pela professora, pois a atividade deveria ser realizada individualmente.

Registros de atividades envolvendo a ortografia com a letra “r” no caderno dos alunos indicavam que a professora tinha trabalhado outras vezes com essa mesma regra ortográfica. Em uma das atividades ela pediu aos alunos que recortassem de jornais e revistas palavras com as letras “r e rr” e colassem no caderno. Observei posteriormente, na aula 49, no mês de agosto, durante outra atividade para emprego da mesma regra ortográfica, certa insegurança por parte dos alunos e a necessidade de confirmar com a professora o emprego das letras “r” e “rr”.

Examinando o acesso à escrita nesse evento de letramento, é possível afirmar que o ensino da ortografia na sala de aula com o qual os participantes estavam envolvidos se realizava pelo aprendizado da grafia e pronúncia de palavras. Quando havia uma regra ortográfica a ser aprendida, esta era feita pela exposição oral da professora e por algumas atividades de memorização da escrita das palavras. Os alunos encontravam dificuldades em memorizar e compreender as regras. Isto se devia ao ensino descontextualizado da ortografia, pois, quando os alunos se deparavam com palavras desconhecidas, demonstravam dificuldades de relacionar os conceitos com seus contextos de uso. Por exemplo, a palavra “algazarra”, que era desconhecida pelos alunos e, pelo visto, pouco utilizada naquele contexto. Curiosamente, vimos que, nesse dia, quando a professora retorna à sala de aula não

utiliza a palavra algazarra para se referir ao barulho dos alunos. Ela pergunta: “*Cadê tá tendo carnaval aí dentro?*”, indicando que a palavra “carnaval” seria mais comumente utilizada para se referir ao alvoroço das crianças.

Uma abordagem mais crítica do ensino com a ortografia propõe que o professor seja o mediador, oferecendo possibilidades de construção do conhecimento e sendo fonte de esclarecimento quando a informação precisar ser transmitida ao aluno (MORAIS, 2009). Percebi que a reflexão sobre a ortografia não estava presente no trabalho desenvolvido na sala de aula e nem quando era preciso esclarecer as dúvidas ortográficas dos alunos. Na perspectiva de Morais (2009), o estímulo à curiosidade possibilita a apropriação crítica, criativa, significativa e duradoura dos conhecimentos. Para o autor, o ensino da ortografia precisa ser tratado como objeto de reflexão. É necessário desenvolver nos alunos uma atitude de curiosidade sobre a língua escrita.

Morais (2009) ressalta ainda que, por sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico não pode ser descoberto pela criança sem mediação do outro. Esta afirmação do autor nos remete aos pressupostos de Kalman (2004) quando afirma a importância de “situações de *andaim*” no *acesso* à escrita. Para Morais (2009), o ensino da ortografia precisa ocupar um espaço significativo no planejamento dos professores, visto que a comunicação escrita é a maneira possível de ampliar as relações no meio social. É justamente por isso que a sociedade estabelece as normas ortográficas. Morais (2009, p. 27) explicita que

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o nosso texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta.

As atividades que envolveram o sistema de escrita nessa sala de aula não se alteraram durante todo o ano escolar. No trabalho com a ortografia, a professora oferecia *acesso à escrita* por meio das explicações orais, registros no quadro, no atendimento individualizado e exercícios sistemáticos de recapitulação da escrita de palavras. Isto é, o ensino da ortografia se limitava à aprendizagem da grafia e da pronúncia das palavras. Ainda assim, a força para realizar a educação se mantinha nessa sala, principalmente pela relação estabelecida entre professora e alunos. Os ingredientes para a identificação estavam disponíveis: a professora era admirada, queriam fazer como ela, queriam atendê-la, queriam participar com ela, confiavam no saber dela.

Quero sugerir (sem, obviamente, pretender esgotar as outras leituras possíveis dessa maneira de trabalhar o sistema de escrita) que a concepção de ensino por meio do atendimento individualizado, ministrado de forma mecânica e descontextualizada, não traz benefícios nem para o professor nem para os alunos. Primeiro, porque o trabalho do professor, além de exigir muito esforço, se torna cansativo; segundo, porque deixa os alunos ansiosos e desejosos de se verem livres da atividade.

No próximo capítulo, prosseguiremos com a análise dos eventos de letramento evidenciando o acesso à escrita em outras ações frequentemente realizadas na sala de aula: “explicar” o texto, “ler” oralmente e “interpretar” por escrito.

CAPÍTULO 11

Interpretando textos: *Quem eram os escravos?*

Neste capítulo, descrevo e analiso como a professora e os alunos desenvolveram as ações ‘explicar’, ‘ler’ e ‘interpretar’ o texto em um evento de letramento que ocorreu na aula 30. Nessa aula, a professora discutiu com os alunos um texto intitulado “*13 de Maio. Dia da Abolição da Escravatura*”. Ao fazer um levantamento de quando e quantas vezes ocorreram as ações indicadas no Quadro 8, percebemos que a professora desenvolveu a ação “Explicar o texto” oitenta vezes, na maioria delas acompanhada da ação “Realizar exercícios reproduzidos por meio de fotocópias ou mimeógrafo”. Buscamos compreender como os alunos se envolveram com a escrita através dessas ações. Organizamos o capítulo em quatro seções: na primeira, analisamos o momento em que a professora apresenta e dá as primeiras explicações sobre o texto e a atividade; na segunda seção, os alunos são organizados em grupo para a leitura do texto; na terceira, a professora retoma o texto e acrescenta oralmente informações; na quarta, os alunos fazem a interpretação escrita do texto.

11.1 Apresentação do assunto da aula: a Abolição da Escravatura

A análise de como as crianças podiam ter acesso à escrita em sala de aula levou à identificação de vários momentos em que esse acesso se dava por meio da explicação feita pela professora sobre um texto, uma atividade ou conteúdo, ou seja, durante o trabalho pedagógico. Esses eram momentos que ocupavam parte significativa do horário de aula: a professora coordenava os trabalhos e buscava ter todos os alunos como seus interlocutores. A seguir, apresentamos o primeiro momento quando a professora introduz o tema e explica a atividade para os alunos. Buscamos, nessa seção, evidenciar a organização do trabalho docente e as possibilidades criadas para que as crianças participassem das discussões sobre o texto escrito.

No dia 14 de maio de 2012, a professora apresentou o texto intitulado “13 de Maio: Dia da Abolição da Escravatura”, destacando que iriam trabalhar com “História e Geografia”. Esse período de estudo foi iniciado com alguns questionamentos. A Tabela 13 mostra esse primeiro momento de introdução ao assunto da aula. A Tabela foi organizada da seguinte

maneira: na primeira coluna, identificamos as linhas; na segunda, os colaboradores; na terceira, as falas e ações; na quarta, os comentários analíticos. Interessa-nos, com a TAB. 13, focalizar algumas das interações das crianças com a professora em torno do assunto da aula. Nessa transcrição, podemos ver que a professora introduz o tema da aula a partir de questionamentos sobre o assunto e como os alunos respondem a eles.

Tabela 13 - *Vocês sabem quem eram os escravos, gente?*

Linha	Colaboradores	Falas e ações	Comentários analíticos
1	Profa.	<i>Dia 13, que deu no/</i>	Os alunos chegam agitados do recreio. A professora espera que eles se acalmem. Em seguida, faz perguntas sobre o tema da aula.
2		<i>Domingo, não é?/</i>	
3		<i>13 de maio foi o dia da/</i>	
4		<i>Abolição da escravatura/</i>	
5		<i>O que ocês acham que é isso?/</i>	
6		<i>Abolição da escravatura/</i>	
7	Ronaldinho:	<i>Que ela trabalha muito/</i>	
8	Profa.	<i>O quê?/</i>	A professora pergunta novamente ((olhar de estranhamento)). Repete a resposta.
9		<i>Fala alto Ronaldinho/</i>	
10		<i>não tô ouvindo, não/</i>	
11	Ronaldinho:	<i>Que ela trabalha muito/</i>	
12	Profa.	<i>A abolição da escravatura/</i>	
13		<i>ocê acha que é /</i>	
14		<i>quem trabalha muito/</i>	
15	Cristiano:	<i>Oh:::,tia/</i>	
16		<i>eu acho que é o dia que/</i>	
17		<i>libertou os escravos/</i>	
18	Profa.	<i>Então, a abolição da escravatura,/</i>	A professora confirma a fala de Cristiano e explica que eles vão ler um texto pequeno sobre a escravidão, que ela vai entregar na folha e que eles terão que responder algumas perguntas sobre o texto.
19		<i>exatamente Cristiano,/</i>	
20		<i>foi quando a escravidão foi abolida do Brasil, certo?/</i>	
21		<i>Então nós vamos (...)/</i>	
22		<i>tem um textinho aqui que vocês (...)/</i>	
23		<i>eu vou reunir em grupo/</i>	
24		<i>que é melhor para vocês trabalharem./</i>	
25		<i>Vocês vão ler o textinho/</i>	
26		<i>tem umas perguntas aqui/</i>	
27		<i>para resolver a respeito disso./</i>	
28		<i>E é isso mesmo./</i>	
29		<i>Vocês sabem quem eram os escravos, gente? Eram os:::</i>	
30	Alunos:	<i>Negros.</i>	
31	Profa.	<i>Negros.</i>	A professora confirma.
32	Messi	<i>De cabelo ruim.</i>	Prosseguindo, a professora faz uma caracterização dos negros a partir das características físicas.
33	Profa.	<i>Os negros que tinham a pele preta mesmo.</i>	
34		<i>Tem gente que fala que é moreno, não é?</i>	
35		<i>Mas a verdade, 'aquele ali é mais escuro'.</i>	
36		<i>Não::: aquele ali que é preto mesmo,</i>	
37		<i>a cor bem cheguei mesmo.</i>	
38		<i>Então, era esses mesmo (...).</i>	
39		<i>Que eles eram tratados pior até do que cachorro.</i>	

(Continuação)

40		<i>Que nem todos os cachorros são tratados mal.</i>
41		<i>A gente vê isso na televisão, vê na casa da gente, não é?</i>
42		<i>E tem cachorro que ainda vivia muito melhor e vive do que certos negros.</i>

Fonte: Trabalho de Campo, 2012.

No trecho descrito na TAB. 13 a professora ainda não havia entregado a folha com o texto para os alunos. Ronaldinho retirava o caderno de História da mochila e, ao ouvir o questionamento da professora, foi logo respondendo: “*Que ela trabalha muito*” (linhas 7 e 11). É provável que ele tenha associado o tema a alguma outra discussão feita em sala de aula, quando professores trabalham datas comemorativas como o dia da Consciência Negra ou mesmo em discussões no meio familiar acerca dos lugares de trabalho ocupados por pessoas negras na sociedade brasileira, hipótese levantada com base nos dados retratados na TAB. 3, pois, como Ronaldinho era uma criança negra, poderia ter vivenciado discussões a esse respeito no meio familiar (Ver capítulo 3).

Em seguida, Cristiano respondeu: “eu acho que é o dia que/libertou os escravos”. A professora confirmou a fala de Cristiano e explicou o que seria feito na aula. Em seguida, fez outro questionamento: “*Vocês sabem quem eram os escravos, gente?*” (linha 29). Os alunos responderam ser “os negros” e Messi ainda ressaltou: “de cabelo ruim”. A professora então prosseguiu caracterizando os escravos pelas características físicas.

A professora continuou com a explicação sobre a situação dos negros antes da Abolição da Escravatura, sobre os preconceitos a que estavam expostos e ainda estão. Falou a respeito da desigualdade de condições sociais desse grupo étnico. Abordou também sobre a chegada dos negros ao Brasil e frisou muito os castigos dados aos negros. Em determinado momento, a professora fez o seguinte comentário:

Apanhavam, e muitos dos castigos, gente, não eram só apanhar não. Eles rancavam a unha, eles cortavam o dedo, eles cortavam a língua dos negros. Eles faziam judiações e castigos, não era deixar eles presos lá dentro da Senzala, não. Não era pra deixar com fome, não. Porque eles deixavam com fome, também sem água e sem comida, sem nada. Os maus tratos não é maus tratinhos, não. Então os negros foram mal tratados e ainda são. Viu gente? Não com aquela força de antigamente, porque hoje em dia tem lei, né. Qualquer coisa ocê abre um processo e ainda ocê faz um dinheirinho contra algum (inaudível) alguém fizer contra a gente. Mas antigamente não tinha, não. Então, presta atenção no texto aí. (Notas. Caderno de Campo, 2012)

Quando terminou de fazer a explanação, a professora entregou a folha com o texto (FIG. 20) e disse que primeiramente eles iriam ler e tentar compreender o texto, e que o trabalho seria feito em grupo. Muitas das informações abordadas oralmente pela professora não estavam explícitas no texto escrito. Na FIG. 20 é possível verificar que a ênfase dada pela professora na exposição oral está implícita na frase: “Quando cometiam faltas, eram submetidos a cruéis castigos”, mas este não era o assunto principal do texto.

Figura 20 - Texto e atividade sobre a Abolição da Escravatura

ESCOLA [REDACTED]
HISTÓRIA E GEOGRAFIA 16/05/2012

Nome: [REDACTED]

Leia o texto abaixo com atenção:

13 DE MAIO: DIA DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA

Os primeiros escravos negros foram trazidos ao Brasil no início da colonização (século XVI). Eram capturados da África e transportados em navios negreiros, os tumbeiros, amontoados nos porões. Para os traficantes, ou seja, os que compravam e vendiam os negros, esse comércio constituía valiosa fonte de lucro.

Chegando ao Brasil, eram vendidos como mercadoria e viviam em habitações coletivas chamadas senzalas. Quando cometiam faltas, eram submetidos a cruéis castigos. Para fugir aos maus tratos, muitos negros fugiam formando os quilombos.

Após anos de dor, mortes e maus-tratos, finalmente, a Lei Áurea, de 13 de Maio de 1888, declarava extinta a escravidão no Brasil. Foi assinada pela princesa Isabel, que substituiu o Imperador D. Pedro II. Por isso, ela ficou conhecida como A Redentora.

Logo após a Abolição, no entanto, não foram criadas condições de integração do negro à sociedade, e, assim, a verdadeira conquista da liberdade tem sido um processo lento e é ainda atual.

Agora responda:

1. De onde foram capturados os primeiros escravos negros que vieram para o Brasil? Africa
2. Você concorda com a forma de tratamento dada aos escravos? Não
3. Você conhece alguma forma de castigo que era direcionada aos escravos quando cometiam alguma falta? Qual? MURTO
4. Os escravos moravam nas habitações coletivas chamadas senzalas

ESCOLA ROSA DO SERTÃO
HISTÓRIA E GEOGRAFIA 16/05/2012

Nome: _____

Leia o texto abaixo com atenção:

13 DE MAIO: DIA DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA

Os primeiros escravos negros foram (sic) trazidos ao Brasil no início da colonização (século XVI). Eram capturados da África e transportados em navios negreiros, os tumbeiros, amontoados nos porões. Para os traficantes, ou seja, os que compravam e vendiam os negros, esse comércio constituía valiosa fonte de lucro.

Chegando ao Brasil, eram vendidos como mercadoria e viviam em habitações coletivas chamadas senzalas. Quando cometiam faltas, eram submetidos a cruéis castigos. Para fugir aos maus-tratos, muitos negros fugiam formando os quilombos.

Após anos de dor, mortes e maus-tratos, finalmente, a Lei Áurea, de 13 de Maio de 1888, declarava extinta a escravidão no Brasil. Foi assinada pela princesa Isabel, que substituiu o Imperador D. Pedro II. Por isso, ela ficou conhecida como A Redentora.

Logo após a Abolição, no entanto, não foram criadas condições de integração do negro à sociedade, e, assim, a verdadeira conquista da liberdade tem sido um processo lento e é ainda atual.

Agora responda:

1. De onde foram capturados os primeiros escravos negros que vieram para o Brasil? _____
2. Você concorda com a forma de tratamento dada aos escravos? _____
3. Você conhece alguma forma de castigo que era direcionada aos escravos quando cometiam alguma falta? Qual? _____
4. Os escravos moravam nas habitações coletivas chamadas _____

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Após entregar a folha de atividade a todos os alunos, a professora deu a seguinte orientação para o trabalho:

Profa.: Gente, presta atenção! A primeira coisa que ocês vão fazer é ler o texto aí. Ler, tá? Leia o texto. Será que todo mundo ouviu?

Alunos: Ouvi. ((vários alunos responderam ao mesmo tempo))

Profa.: Pode ler, no caso Ronaldinho pode ler pra Leo Moura e Alice. Eles leem, mas a leitura deles ainda não é compreensiva, o que eles leem eles não dão conta de entender com rapidez. Eles dão conta de ler, mas o entendimento do que eles leem ainda não está (...) Então, Ronaldinho lê alto, mas não tão alto pra não atrapalhar os outros grupos e eles vão acompanhando. Aqui, Neimar pode ler, não tão





alto, os outros vão acompanhando. Eu quero uma discussão aí desse texto sobre o que ele está falando. Aqui, você pode ler, viu?, e eles vão acompanhando ((Colocando a mão no ombro de Cristiano)).

No trecho acima, a professora solicitou que os alunos lessem e discutissem o texto. Os alunos foram organizados em três grupos: Neymar, Felipe e Luís em um grupo; Cristiano, Messi, Fernanda e Rivaldo em outro; e um terceiro grupo com Ronaldinho, Alice e Leo Moura. Um aluno de cada grupo ficou encarregado da leitura do texto. Foi possível perceber nesses alunos o empenho na leitura por se sentirem valorizados com essa responsabilidade. Vimos, nesta seção, como a professora, a partir da introdução do tema da aula, inseriu os alunos na discussão. Durante a apresentação do tema ela expôs algumas informações que serão necessárias aos alunos para responderem as questões do texto. Em seguida, ela entregou a folha com o texto e dividiu a turma em grupos para a leitura. Na próxima seção, analisamos o momento da leitura por meio de um dos grupos formados, isto é, a ação “Ler oralmente”.

11.2 Lendo oralmente: *Eu tô acompanhando*

Como mencionado na seção anterior, um aluno no grupo ficou incumbido da leitura. Nesta seção, analisaremos o trabalho desenvolvido no grupo em que Ronaldinho ficou responsável pela leitura. A Tabela 14, na próxima página, descreve o momento da leitura no grupo de Ronaldinho. Na primeira coluna, marcamos as linhas; na segunda, os colaboradores; na terceira, as falas e ações; na quarta, os quadros do filme. Nessa transcrição, podemos ver como os membros do grupo observado se comportam diante da leitura oral de um aluno e como essa forma de organização do trabalho mantém a disciplina na sala de aula, evidenciando também as relações de poder.

Tabela 14 -Ah::: meu Deus, ninguém vai saber essa primeira, não!

Linha	Colaboradores	Falas/Ações	Quadros do filme
1	Ronaldinho:	<i>Ah::: meu Deus, ninguém vai saber essa primeira, não!</i>	
2	Profa.:	<i>Não tá dando conta de ler não Ronaldinho?</i>	
3	Ronaldinho:	<i>Eu tô. /Leia (...)/CALA A BOCA LEO. /(s)/</i>	
4		<i>Leia o texto abaixo com atenção. 13 de maio dia da Abolição da Escravatura. Os primeiros escravos negros foram trazidos ao Brasil no início da colo-ni-za-ção. Eles eram cap-tu-rados da África e transportados em navios ne- negre- iros, os tum-beiros, a-mon-toados, nos porão - porões para os traficantes ou seja, os que comprava e vendia os negros, esse comer-cio cons-ti- tua-va valiosa fonte de lucro. E chegando ao Brasil, eram vendidos como mercadoria e os coletivos chamados Sen-za-las. Quan-do cometiam faltas, eram sub-me-tidos a cru-éis cruéis castigos. Para fugir ao mau .</i>	
5	Leo Moura	<i>Pa-ra - fu-gir.</i>	
6	Ronaldinho:	<i>CALA BOCA! /Oh::: tia, Leo tá lendo atrapalhano.</i>	
7	Leo Moura:	<i>Eu tô acompanhano.</i>	
8	Profa.:	<i>O que foi?</i>	
9	Ronaldinho:	<i>A gente tá lendo aqui,/ Leo fica começando a ler e atrapalhano a gente.</i>	
10	Profa.:	<i>Leo tá o quê?</i>	
11	Ronaldinho:	<i>Atrapalhano a gente a ler./ (s) /Para fugir aos mau-maus tratos muitos negros fugiam forman-do os qui-lombos.</i>	
12	Profa.:	<i>Leo tá prestando atenção,/ocê tá falando que Leo não tá?</i>	
13	Ronaldinho:	<i>Leo tá atrapalhano.</i>	
14	Profa.:	<i>EU TIRO OCÊ DAÍ E DEIXO OCÊ SOZINHO NUM CANTO.</i>	
15	Leo Moura	<i>Eu tô acompanhano.</i>	
16	Profa.:	<i>TÁ. É HORA DOCÊ ESTUDAR,/ É HORA DOCÊ FAZER SUA PARTE./ OCÊ TÁ OUVINDO, NÃO É LEO?</i>	
17	Ronaldinho:	<i>Para fugir aos mau-maus tratados muitos negros fugiam forman-do os qui-lombos. Após anos de dor, mor-tes e maus tratados, finalmente, a lei au-rea, de 13 de maio de 1888, declarava ens-tinta a escravidão no Brasil foi assinada pela princesa Isabel que subs-ti-tu-iu o Imperador D. Pedro pois, ela ficou conhecida como a re-den-tora - logo- após- A-bo-lição - no entanto- não foram criadas condições de in-te-gra-ça do negro à sociedade é assim a verdadeira conquista da liberdade tem- sido- um processo len-to e ainda atual. ((conclui a leitura do texto e lê a primeira questão)) Agora responda. De onde fo-ram foram ca-ptu-rados capturados os primeiros escravos negros que vieram?(s)</i>	
18		<i>Essa é o quê?/</i>	
19		<i>Eles vieram da África./ Tá escrito aqui, oh::: /o início da colonia eles eram cap-tu-rados capturados da África./</i>	
20		<i>Vão bora pô aqui./</i>	
21		<i>Põe África. ((indica a Leo e Alice a resposta da questão))</i>	

(Continuação)

(Conclusão)

- 22 Leo Moura: *Aqui, Ronaldinho? ((pergunta se deve escrever a resposta na primeira questão))*
- 23 Ronaldinho: *Na primeira, é./ (ss)/ Oê con(...)/ pera aí, Leo(...)*
- 24 Leo Moura: *Pronto.*
- 25 Alice: *Feis, Leo? ((Leo balança a cabeça afirmativamente e Alice debruça na carteira para verificar))/
26 Fez? (ss) Ah::: feis, ah::: feis::: feis::: fez mesmo./*
- 27 *Olha esse nome? / (ss) /*
- 28 *Põe aí A-fri- f - África./*
- 29 *Pera aí.*
- 30 Leo Moura: *Olha o meu nome? ((Mostrando seu nome no alto da folha, onde pedia-se para escrever o nome))*
- 31 Alice: *Me empresta a borracha? ((pede a Ronaldinho))*
- 32 Ronaldinho: *Jacqueline, me empresta a borracha?*
- 33 Profa.: *Gente, e aí, leram o texto?*
- 34 Alunos: *Eu li. ((vários alunos respondem ao mesmo tempo))*
- 35 Profa.: *Antes de começar a responder eu falei pra gente tentar entender o texto. /De onde os negros foram trazidos?*
- 36 Ronaldinho: *Pera aí, Leo./ Pera aí. ((tentando apagar a escrita de Leo na folha))*
- 37 Alunos: *Da África. ((alguns alunos respondem. Ouço na gravação a voz de Leo e Ronaldinho.))*



Fonte: Trabalho de Campo, 2012.

A TAB. 14 traz o primeiro momento de interação no grupo de Ronaldinho. Assim que recebeu o texto, Ronaldinho leu as perguntas do texto e disse: *“Ah::: meu Deus, ninguém vai saber essa primeira, não!”*(linha 1), referindo-se à questão *“De onde foram capturados os primeiros escravos negros que vieram para o Brasil?”* Ao fazer esse comentário a respeito da pergunta proposta pela professora, Ronaldinho não somente demonstrava que já a teria lido, como teria uma avaliação firme sobre a pertinência dessa pergunta. Entretanto, a sua interjeição seria interpretada pela professora como sinal de que ele teria dificuldades de ler, como sugere a pergunta da professora: *“Não tá dando conta de ler não, Ronaldinho?”* (linha 2). Ele respondeu: *“Eu tô.”*(linha 3).

Ronaldinho retomou a leitura do texto; enquanto isso, Leo tentava soletrar bem baixinho algumas palavras. Leo foi logo repreendido pelo colega, que o denunciou à professora (linhas 4, 5 e 6). Leo tentou argumentar: *“Eu tô acompanhando”* (linha 7). Em seguida, a professora perguntou: *“O que foi?”* (linha 8). Ronaldinho repetiu que Leo estava atrapalhando (linha 13). A professora então foi incisiva ao repreender Leo Moura (linhas 14 e 16).

Uma característica muito evidente nessa sala multisseriada é que essas crianças estavam em estágios de desenvolvimento diferenciados e a professora tinha dificuldades em trabalhar com essa diversidade (como ela mencionou no capítulo 3). Por isso, talvez, qualquer ação por parte dos alunos como sinal de indisciplina, como, por exemplo, ler baixinho, como Leo Moura fez quando Ronaldinho lia oralmente no grupo, fizesse com que a professora buscasse sempre enfatizar que todos deviam desenvolver as atividades no mesmo ritmo.

Ronaldinho prosseguiu com a leitura. Quando terminou de ler, ele começou a escrever a resposta para a primeira questão e a indicou, aos colegas de grupo, o que deveriam fazer (linha 19 a 21). Leo Moura apontou para a linha na primeira questão e perguntou a Ronaldinho se era ali que deveria escrever (linha 22). Ronaldinho olhou para a folha e afirmou: *“Na primeira, é”*(linha 23). Leo começou a escrever e Ronaldinho, que estava fazendo as duas coisas ao mesmo tempo, escrevendo sua resposta e observando a escrita do colega, disse: *“Você com (...)/pera aí, Leo (...)”* (linha 23). Essa solicitação era para que Leo aguardasse Ronaldinho terminar a escrita na folha dele; assim, poderia acompanhar o registro do colega. Leo escreveu a palavra ditada por Ronaldinho, mas Alice percebeu que a palavra escrita não atendia aos padrões ortográficos. A interação nas linhas 25 a 29 se referem à assistência dada a Leo Moura pelos colegas para a escrita da palavra *“África”*. Na linha 30, Leo Moura chama a

atenção dos colegas para o seu nome no alto da folha, indicando que sabia exatamente onde esta solicitação estava sendo feita (no cabeçalho de todas as atividades a professora solicitava que os alunos preenchessem o nome delas). Na intervenção a Leo Moura, vemos que essas crianças soletravam e apontavam as letras da palavra do mesmo modo como a professora o fazia nos atendimentos individualizados. Isto indica que esses alunos tomavam como referência para o ensino da escrita os procedimentos previamente adotados pela professora.

Até aqui observamos que a leitura oral se restringiu a alguns alunos. Ronaldinho, aluno escolhido pela professora, assumiu a leitura do texto “(...) *no caso Ronaldinho pode ler para Leo Moura e Alice*”. O controle da leitura foi perturbado com a leitura de outro colega no “grupo” e, em seguida, este foi repreendido por sua iniciativa. A leitura foi destinada àquele que, segundo a professora, tinha a leitura mais “compreensiva”. Os outros que “*sabem ler*”, porém, “*não dão conta de entender com rapidez*” - a condição imposta foi ter *acesso* ao texto por meio da leitura do colega. Se, porventura, um aluno resolvesse transgredir essa determinação, “*EU TIRO OCÊ DAÍ E DEIXO OCÊ SOZINHO NUM CANTO*” (linha 14), embora a essa criança seja cobrado: “*TÁ. É HORA DOCÊ ESTUDAR. É HORA DOCÊ FAZER SUA PARTE. OCÊ TÁ OUVINDO, NÃO É LEO?*” (linha 16). Nessa configuração, os papéis estão bem definidos: a professora é a autoridade que determina o modo de trabalhar e se comportar, e os alunos, compelidos pela autoridade, passam a ocupar lugares que vão se cristalizando ao longo do tempo. Alguns podem assumir lugares de prestígio, muitas vezes, apoiando as relações de poder, mesmo que estejam buscando colaborar efetivamente com os colegas. Desse modo, os alunos vão incorporando maneiras muito particulares de proceder na sala de aula. Tudo passa pelo determinação da professora. A significação do processo de escolarização, para os participantes da pesquisa, como afirma Castanheira (1991, p. 202-203), “se constrói diferentemente para cada *um*, a partir dos diversos lugares que *este* possa vir a ocupar na trama do processo” (grifo meu).

Na transcrição apresentada na TAB. 14 pode-se ver que Ronaldinho, ao concluir a leitura, logo iniciou com a interpretação das questões e, ao mesmo tempo, ia ditando aos colegas o que deviam escrever (linhas 19 a 21). Durante a leitura feita por Ronaldinho, algumas palavras precisaram ser soletradas; outras, com a mudança de letras, ganharam outros significados, mas isso não impediu ao aluno de recorrer ao texto em busca das respostas. A estratégia de leitura adotada pelo aluno foi a busca de localização das informações explícitas

no texto, por isso Ronaldinho encontrou com rapidez a resposta à primeira questão: De onde foram capturados os primeiros escravos negros que vieram para o Brasil?

Vimos, na seção anterior, que a professora determina qual aluno fará a leitura do texto para os colegas, porque, segundo ela, a *“leitura deles (dos outros alunos do grupo) ainda não é compreensiva”*. Dessa forma, estabeleceu-se diferença na maneira como os integrantes do grupo interagiram com o material escrito. Nesse evento de letramento não houve um trabalho para que toda a turma lesse o texto e pudesse se posicionar diante do assunto. Lembramos aqui importante aspecto discutido por Bicalho (2014, p. 167) quando afirma que *“leitura não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica”*. No ato de leitura, a compreensão é fundamental e pode demandar a *“colaboração”*⁵⁶ (BRÄKLING, 2014) porque a produção de sentidos compartilhados ocorre quando o leitor utiliza de estratégias de leitura que lhe permitem fazer inferências. Nesse sentido, ler não é apenas entender palavras ou frases, e produzir sentidos não é apenas extrair conteúdos prontos. As pessoas leem com propósitos diferentes: para obter uma informação específica ou de caráter geral; para aprender, por prazer; para revisar um texto; para comunicar um assunto; para verificar o que compreendeu etc.

Na linha 33, a professora, que tinha solicitado a leitura e discussão no grupo, questionou: *“Gente, e aí, leram o texto?”*. Ela retomou a discussão sobre o texto a fim de verificar se os alunos haviam lido, isto é, os alunos com proficiência para ler em voz alta. A maneira como o professor esclarece para os alunos os objetivos do trabalho com o texto é outro aspecto que pode definir a apropriação e atribuição de possíveis sentidos e significados à escrita. Na próxima seção, analisamos o momento em que a professora retoma as explicações sobre o texto.

11.3 Retomando a explicação do texto: *Que aqui é um lugar quilombola?*

Após a leitura do texto pelos alunos nos grupos, a professora retomou a discussão sobre o texto. À medida que discutia o texto, a professora ia acrescentando novas informações e verificando se os alunos tinham algum conhecimento a respeito do assunto, como, por

⁵⁶ Bräkling (2014, p. 168) conceitua leitura colaborativa como *“uma atividade de leitura cuja finalidade é estudar um determinado texto em colaboração com outros leitores e com mediação do professor”*.

exemplo, a lembrança de novelas como *Escrava Isaura*. Quase todos os alunos na sala mencionaram ter assistido à novela pelo programa da Rede Globo “Vale a pena ver de novo” (esse programa reprisa novelas). Vemos aqui uma tentativa de trazer para a discussão *recursos de aprendizagem* dos alunos (MANYAK; DANTAS, 2010). A professora fez referência também a um trabalho desenvolvido pelos alunos sobre Zumbi dos Palmares. Durante a discussão, ela lembrou aos alunos o momento em que uma antropóloga esteve na comunidade investigando se aquela era ou não uma comunidade quilombola.

Lutou pelos escravos. Mas, pra isso, ele criou o quê? (ss) Criou o quê? (ss) Os quilombos! Quilombos era que nem aqui/ ocês viram, aquela moça veio aqui falar dos quilombos? Que aqui é um lugar quilombola? Porque aqui, as pessoas aqui são todas/quase (...) Aqui ocê procura a mais clara(...) ocê acha um assim clarinho, uns brancos (...) Branco, branco, branco eu acho que não tem não. Eu acho. Até porque o mais claro aí (...) mas aqui é mais gente negro. Então eles acham que aqui é um lugar que foi os negros que criaram. Porque como tem mais negros que de repente os negros daquela época foram que vieram pra cá e formaram a Comunidade Jacarandá. Quilombos eram os lugares pra onde os negros fugiam. Certo? [...] Porque depois que os negros foram libertados/ que eles receberam a carta de alforria deles/ e aí como é que eles vão fazer/ eles não tinham estudo/ eles só sabiam ser escravos[...]eles não sabiam fazer nada.(Notas, Diário de campo, 2012).

Em entrevista com a professora Mariana, ela confirmou o episódio da antropóloga que esteve na comunidade. Seria mesmo aquele grupo social uma comunidade quilombola?

[...] Mas alguns falam como crítica. Algumas pessoas falam com preconceito, como se aqui só tivesse gente preto, feio, não é. Porque é preto e tem cabelo ruim, então é preto. Até uma vez mesmo, o motorista do ônibus falou que quando entrava aqui de ônibus parecia que estava entrando na África. Um deles disse que nunca viu lugar que só tem gente preta e de cabelo ruim. Então, que parece a África. E falam como se fosse uma coisa:::, com preconceito mesmo. Isso eu não concordo, não. Eu acho que aqui realmente tem pessoas. Somos a maioria negra mesmo, mas se formos mesmo quilombola.o que é que tem? Cada lugar é um lugar. (Entrevista, Profa. Mariana, 2012).

Esse relato da professora expressa sofrimento e percepção de marginalização provavelmente vivenciados coletivamente por moradores da comunidade. Essa era uma questão relevante e a ênfase dada pela professora em sua exposição oral estava relacionada com questões que estavam sendo postas para a comunidade sobre sua identidade cultural. Essas questões que envolvem a cultura afro-brasileira, como identidade, preconceito, racismo e outras, não serão discutidas aqui porque esse não é o meu objeto de estudo. Porém, é relevante assinalar que esta é uma questão importante e deve ser investigada na região,

principalmente porque se vê no mundo escolar serem reproduzidos preconceitos, reações aos julgamentos e discussões incongruentes a respeito da história e posição dos moradores.

A tentativa da professora de trazer para discussão conhecimentos das crianças e experiências vivenciadas pela comunidade relacionados ao tema foi a maneira encontrada para incentivar os alunos a se envolverem com a atividade. No entanto, os *recursos de aprendizagem* (conhecimento de novelas que retratam a vida dos escravos) como elemento mediador no processo de elaboração do conhecimento não se tornaram elos para exploração do texto de forma mais significativa para os alunos. O Quadro 7 abaixo sintetiza os pontos da exposição oral com as informações que foram relevantes para a professora na complementação do texto. Essas informações estão nas notas de campo desta seção e da anterior.

Quadro 7 - Informações sobre o texto acrescentadas oralmente pela professora

Texto escrito	Informações acrescentadas pela professora oralmente
<p>13 DE MAIO: DIA DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA</p> <p><i>Os primeiros escravos negros forma (sic) trazidos ao Brasil no início da colonização (século XVI). Eram capturados da África e transportados em navios negreiros, os tumbeiros, amontoados nos porões. Para os traficantes, ou seja os que compravam e vendiam os negros, esse comércio constituía valiosa fonte de lucro.</i></p> <p><i>Chegando ao Brasil, eram vendidos como mercadoria e viviam em habitações coletivas chamadas Senzalas. Quando cometiam faltas, eram submetidos a cruéis castigos. Para fugir aos maus-tratos, muitos negros fugiam formando os quilombos.</i></p> <p><i>Após anos de dor, mortes e maus-tratos, finalmente, a Lei áurea, de 13 de Maio de 1888, declarava extinta a escravidão no Brasil. Foi assinada pela princesa Isabel, que substituía o Imperador D. Pedro II. Por isso, ela ficou conhecida como A Redentora.</i></p> <p><i>Logo após a Abolição, no entanto, não foram criadas condições de integração do negro à sociedade, e, assim, a verdadeira conquista da liberdade tem sido um processo lento e é ainda atual.</i></p>	<p><i>Apanhavam, e muitos dos castigos, gente, não eram só apanhar, não. Eles rancavam a unha, eles cortavam o dedo, eles cortavam a língua dos negros. Eles faziam judiações e castigos, não era deixar eles presos lá dentro da Senzala, não. Não era pra deixar com fome, não. Porque eles deixavam com fome também sem água e sem comida, sem nada. [...]</i></p> <p><i>Então os negros foram mal tratados e ainda são. Viu gente? Não com aquela força de antigamente, porque hoje em dia tem lei, né.</i></p> <p><i>Quilombos era que nem aqui/ ocês viram aquela moça veio aqui falar dos quilombos? Que aqui é um lugar quilombola? Porque aqui, as pessoas aqui são todas/quase (...) Aqui ocê procura a mais clara(...) ocê acha um assim clarinho, uns brancos (...) Branco, branco, branco eu acho que não tem, não. Eu acho. Até porque o mais claro aí (...) mas aqui é mais gente negro. Então eles acham que aqui é um lugar que foi os negros que criaram. [...] Quilombos eram os lugares pra onde os negros fugiam. Certo? [...] Porque depois que os negros foram libertados/ que eles receberam a carta de alforria deles/ e aí como é que eles vão fazer/ eles não tinham estudo/ eles só sabiam ser escravos[...]eles não sabiam fazer nada".[...] Qualquer coisa ocê abre um processo e ainda ocê faz um dinheirinho contra algum (inaudível) alguém fazer contra a gente. Mas antigamente não tinha, não. Então, presta atenção no texto aí".</i></p>




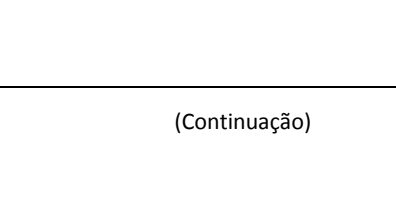



Fonte: Notas. Caderno de Campo, 2012.

Os pontos acrescentados e enfatizados pela professora oralmente foram destacados no Quadro 7: as formas de castigo dadas aos negros quando cometiam faltas; a formação do quilombo e, por fim, as condições de integração do negro à sociedade depois da Abolição. Veremos a seguir evidência de que a professora teria a expectativa de que os alunos levassem em conta as informações que foram dadas oralmente por ela para responder algumas perguntas sobre o texto.

11.4 Interpretando por escrito: *leia, entenda e faça*

Terminada a exposição oral da professora, observei que os alunos, com suas folhas nas mãos, estavam aflitos para se desocupar das perguntas no texto. Na Tabela 15, na próxima página, retomei o segundo momento de trabalho com o texto no grupo de Ronaldinho. A primeira coluna contém a marcação das linhas; a segunda, os colaboradores; a terceira, as falas e ações; na quarta coluna estão as cenas. Nessa transcrição podemos ver vários aspectos acontecendo: a busca por respostas literais às questões no texto; a dificuldade dos alunos em memorizar informações quando estas não são sinalizadas e, conseqüentemente, de elaborar respostas de cunho pessoal; a colaboração com a escrita do colega, com base na soletração; a disposição dessas crianças para colaborar com o trabalho determinado pela professora.

Tabela 15 - *Escreveu, Leo? Escreve aqui, oh::: "N-a-o".*

Linha	Colaboradores	Falas/Ações	Cenas
1	Ronaldinho:	<i>Você concor-da com o tra-ta-mento da-do aos es-cravos? Oh::: tia, eu não tô entendendo esta segunda aqui não.</i>	
2	Profa.:	<i>Leia e faça. Tá::: Leia/, entenda/ e faça.</i>	
3	Ronaldinho:	<i>Concor-da com o tratamento dada aos escravos? /Não. /Põe não./ Põe não./ Aqui, menino. (ss) U::: retada::: ((se espanta com a fala da professora para Cristiano))</i>	
4	Alice	<i>Escreveu, Leo? Escreve aqui, oh.. "N-a-o".</i>	
5	Ronaldinho:	<i>Você conhece alguma forma de dar castigo que era direcionada aos escravos quando co- me-tiam alguma falta? /Océ sabe?/ Eu também não sei, não./ Rs...rs... rs...</i>	
6	Leo Moura	<i>-a - o - v - u - (..)</i>	
7	Alice	<i>Leo, escreve aqui, oh "n (...)</i>	
8	Leo Moura:	<i>[-n-e-u:::</i>	
9	Ronaldinho:	<i>[-Escreve/ nenhuma. n- e- n- h (...)</i>	
10	Leo Moura:	<i>[-Leo: ne:::-nhu:::- na:::</i>	
11	Alice:	<i>É "m", né "n" não, menino! Só mais uma perninha. (ss) Oh, menino, ele não está mandando você fazer nada aí não. ((avisando Leo Moura que não é para escrever naquela questão))</i>	
12	Ronaldinho:	<i>Oh::: ((Leo continua soletrando para escrever)). (ss) Ah, eu vou deixar assim::: Oh, eu tô doido... aqui tem oh! (ss) Eles moravam nas habitações chamadas de...</i>	
13	Alice:	<i>[-Océ tem que escrever aqui, oh, Leo. Nenhuma.</i>	
14	Leo Moura:	<i>[-n ...e... r... i ...u</i>	
15	Alice:	<i>Ai... ai...ajuda Leo aí, pra ocê ver Ronaldinho?</i>	
16	Ronaldinho:	<i>Ele vai ficar aí é desenhando. (ss) Oh retada ... pra mim falta duas! Me empresta a borracha aí? Pra mim só falta uma!</i>	
17	Alice:	<i>Eu mandei ele escrever aqui.(s) Deixa eu ver? ((discussão em torno da escrita de Leo Moura))</i>	
18	Ronaldinho:	<i>Pera aí, deixa eu apagar aqui.</i>	
19	Alice:	<i>Me empresta aqui de novo?</i>	
20	Ronaldinho:	<i>Os escravos moravam nas habitações coletivas chamadas... como é que chamavam mesmo? Como é? Os primeiros escravos negros foram trazidos ao Brasil no início da co-lo-nização e eram cap-turados da África e transportados em navios/traficantes ou seja os que compravam/e vendiam os/cons-ti-tu-a-vam lucro/ chegando ao Brasil eram vendidos/como mercadoria/ habitações coletivas chamadas /senzalas/ põe senzalas aí./</i>	
21	Alice:	<i>Ah::: Leo, ocê não vai fazer, não?</i>	
22	Ronaldinho:	<i>Oh::: Leo. Olha aí. Leo...Leo...</i>	

(Continuação)

(Conclusão)

23 Alice: *Oh::: Leo (...)*

24 Ronaldinho: *Escreve aí,oh::: senzala.*

25 Leo Moura: *S..S?*

26 Ronaldinho: *não é aqui, não/ é aqui.*

27 Leo Moura: *e..*

28 Ronaldinho: *e-z*

29 Alice: *Leo, é z, desse jeito.*

30 Ronaldinho: *Ronaldinho: cadê a borracha oh. Me empresta aí. "a" - "l" "eli" "a". Nós terminamos, tia!*

31 Alice: *Terminou::: e essa? Ai... oh.... oh...*

32 Ronaldinho: *É pra escrever aí na frente.*

33 Leo Moura: *O que ocê escreveu aí, Ronaldinho?*

34 Alice: *Não era aqui, não! Ninguém mandou ocê desenhar nada!*

35 Leo Moura: *Ocê que mandou!*

36 Alice: *Mandei ocê viu?*

37 Ronaldinho: *Escreve aí. Que é disgrama. Eu vou falar com tia. ((reclama com Leo Moura))*

38 Alice: *Ah::: Ronaldinho. ((Chama a atenção de Ronaldinho por causa do palavrão))*

39 Ronaldinho: *Desculpa.*

40 Alice: *Ah não, só faltava isso. ((olhando para a escrita na folha de Leo Moura))*

41 Profa.: *Não quero simplesmente não, tá. Você concorda com a forma de tratamento dada aos escravos? Não, por quê? Por quê que não? Ou se colocar sim, por quê que sim? Vai explicar por que. (Ronaldinho leva para a professora sua atividade.*

42 Alice: *Não porque ... aqui,oh::: ((insiste com Leo Moura))*

43 Ronaldinho: *Ele... ah...isso tá errado. (inaudível) Oh::: cabeça, ocê não vai escrever não? Eu não vou ensinar ninguém.*

44 Leo Moura: *Eu tô fazendo.*

45 Ronaldinho: *Vou mostrar o meu! Você pode escrever aí,oh::: / porque eles têm que beber água.*

46 Leo Moura: *Não. Porque ocê não escreve? ((demonstrando resistência à ajuda dos colegas))*

47 Ronaldinho: *Oh::: tia, Leo não que escrever não.*

48 Profa.: *Pensa Ronaldinho/usa sua cabeça pra pensar/a forma de tratamento dada aos escravos/qual é a forma de tratamento dada aos escravos/ocê concorda com isso aqui,Ronaldinho?/ Ocê concorda com isso? /Era só água?/ Era só beber água?/ (inaudível) ele tem que parar para beber água? /Pode sentar lá e pensar.*



Na interação descrita na Tabela 15, Ronaldinho leu a segunda pergunta: “*Você concorda com o tra-ta-mento da-da aos es-cravos?*” A leitura escandida das palavras nessa questão prejudicou a compreensão de Ronaldinho, o que o levou a buscar a mediação da professora: “*Oh::: tia, eu não tô entendendo esta segunda aqui não*” (linha 1). Como resposta ouviu a professora reforçar a mesma cobrança feita durante a discussão do texto: “*Leia e faça. Tá::: Leia/, entenda/ e faça*” (linha 2).

Ao retomar a leitura pela segunda vez, superou as dificuldades apresentadas na leitura anterior; somente a palavra “concorda” foi lida separando sílabas. No entanto, o entendimento da questão foi possível e imediatamente Ronaldinho deu a resposta de acordo com a questão e também orientou os colegas a escreverem da mesma forma: “*Concor-da com o tratamento dada aos escravos? /Não. /Põe não./ Põe não./ Aqui, menino. (ss)*” Ronaldinho e nem seus colegas de grupo retomaram as informações de complementação do texto dadas oralmente pela professora (Ver Quadro 7 na seção anterior).

A professora, que aguardava sentada em sua mesa enquanto os alunos faziam a atividade nos grupos, é procurada várias vezes por um ou outro aluno. Ao analisar o vídeo dessa aula, percebi que Cristiano se levanta e questiona uma das questões, como Ronaldinho o fizera linhas acima. Ouço então essa fala de Ronaldinho: “*U::: retada:::*” (linha 3). Essa expressão que Ronaldinho fala baixinho de sua carteira (*U::: retada:::*) expressa espanto em relação à atitude da professora, é o mesmo que falar “Nossa senhora!!!”. Foi uma atitude de estranhamento ao ouvir a intervenção da professora junto a Cristiano, quando ele foi até a mesa e disse para a professora que não estava entendendo a questão da folha. Ela respondeu: “*Não entendeu não? Lê uma, lê duas, lê dez vezes se for preciso*”. A professora já havia respondido algo semelhante para Ronaldinho: “*Leia e faça. Tá::: Leia/, entenda/ e faça*” (linha 2). A atitude da professora pode ser interpretada sob dois aspectos, por um lado, indica que a compreensão da leitura resulta apenas da interpretação literal das palavras na superfície do texto; por outro lado, revela uma perspectiva de ensino que concebe a aprendizagem a partir do treino e da retenção de informações para responder aos questionamentos do texto de forma semelhante às respostas dadas em outras situações de leitura e interpretação escrita.

Ronaldinho prosseguiu com a leitura da próxima questão: “*Você conhece alguma forma de dar castigo que era direcionada aos escravos quando co-me-tiam alguma falta?*” Essa questão ainda tinha outra que exigiria uma preparação pessoal por parte das crianças ou mesmo a lembrança do que havia sido exposto pela professora: “*Qual?*” A elaboração da

resposta impunha dificuldade porque no material digitado não havia informações explícitas que levassem os alunos a elaborar uma resposta possível. Apesar dos comentários da professora sobre os castigos dados aos negros, ela não sinalizou durante sua exposição que os alunos precisariam estar atentos às informações abordadas por ela, já que algumas não estariam contempladas no texto escrito e eles precisariam das informações para responder as questões do texto. Sugiro ser possível ver, nessa forma de trabalhar com o texto, um jogo de adivinhações em que o aluno precisa saber, mesmo sem ser informado, qual é a intenção da professora e se antecipar para o que ela irá pedir posteriormente.

Ronaldinho olhou para Alice e perguntou: *“Ocê sabe?”* Ela balançou a cabeça negativamente. Rindo, Ronaldinho disse: *“Eu também não sei não. Rs...rs... rs...”*. Ao mesmo tempo, Leo lia soletrando uma palavra de sua folha de atividade. Alice virou para Leo Moura e, antes de soletrar a palavra nenhuma, Leo começou a pronunciar-la. Ronaldinho, ao ouvir a tentativa de Leo, recomendou que os colegas escrevessem a palavra *“nenhuma”* (linhas 7, 8 e 9). Leo Moura escreveu e ao mesmo tempo soletrou em voz alta. Alice e Ronaldinho se alternaram na tentativa de ajudar o colega, que manifestava desinteresse pela atividade.

Na transcrição apresentada na TAB. 15 (linhas 6, 8, 14 e 25) temos indicações de que Leo Moura (aluno do 4º ano), como mencionado em capítulo anterior, estava em estágio de processo inicial de alfabetização. Leo Moura tinha dificuldades de fazer a correspondência entre letras e sons. Leo Moura, ao buscar realizar a leitura das palavras a partir da nomeação das letras, segue o exemplo de conduta ou procedimento apresentado pela professora e pelos colegas.

Na linha 15, Alice solicitou que Ronaldinho auxiliasse Leo Moura: *“Ai::: ai:::ajuda Leo aí pra ocê ver Ronaldinho”*. Mas Ronaldinho acabou perdendo a paciência com Leo Moura: *“Ele vai ficar aí é desenhando”* (linha 16). Em seu comentário, Ronaldinho parece fazer uma descrição e avaliação correta daquilo que acaba sendo realizado por Leo Moura – o desenho das letras. Ronaldinho leu a última questão e voltou ao texto para procurar a resposta (linha 20). Quando encontrou a resposta, orientou Alice a escrever o mesmo: *“Senzalas”*. Mais uma vez Alice e Ronaldinho insistiram com Leo Moura para que ele escrevesse a resposta da última questão (linhas 21 a 29).

Leo Moura parecia se distrair, brincando com o lápis e folheando o caderno. Seu comportamento refletia certo desconforto e, talvez, fosse uma manifestação de resistência

ao controle de Ronaldinho e da professora, como quem quisesse dizer: “se não posso ler, porque tenho que escrever?”.

Interessante notar que esse procedimento difere do observado por Monteiro (2007). Ao analisar a situação de alunos considerados com ‘dificuldades de aprendizagem’, Monteiro afirma: “ao ler palavras, seus mecanismos de decodificação se pautavam, não pela análise seqüencial das letras, mas pela análise seqüencial das sílabas. Ou seja, os alunos liam identificando e decodificando os segmentos silábicos da palavra” (MONTEIRO, 2007, p. 69). Monteiro conclui que esse comportamento era decorrente de uma exposição prolongada a procedimentos de ensino correspondente ao método silábico de alfabetização. No caso do grupo observado neste estudo, vimos que o procedimento privilegiado pela professora era a soletração para a cópia de palavras e que, raramente, se trabalhava com os significados das palavras ou se solicitava aos alunos que fizessem a leitura global das palavras. A contraposição da situação observada neste estudo àquela encontrada por Monteiro leva à interpretação de que uma única definição do que seja letramento ou alfabetização não pode captar a variedade de ocorrências no dia a dia das salas de aula, nem a multiplicidade de demandas ou as maneiras de se participar em processos de letramento [ou alfabetização] em diferentes grupos sociais (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007). Assim, o rol de oportunidades vivenciadas por alunos em diferentes salas de aula implica um rol variado de ações que têm implicações sobre o que se pode aprender nesses diferentes contextos. No caso deste estudo e do estudo desenvolvido por Monteiro, parece ficar evidente que para alguns alunos se torna mais difícil superar o limite criado pela ênfase em alguns procedimentos (ensino apoiado na leitura silábica ou na soletração) e que não dá lugar para o trabalho mais significativo com as palavras ou os textos. Assim, alguns alunos, como Leo Moura, parecem viver no limite criado pelos procedimentos pedagógicos explorados em sala de aula pela professora, e por extensão pelos colegas que buscavam ajudá-lo.

Em seguida, Ronaldinho anunciou que havia terminado (linha 30). Alice, não percebendo a escrita de Ronaldinho na terceira questão, chamou sua atenção e ele respondeu: “*É pra escrever aí na frente*”(linha 32). Só então Alice, que aguardava para copiar a mesma resposta, terminou a questão. Depois disso, Leo Moura apresentou certa disposição para concluir suas questões, isto é, copiar as questões dos colegas. Alice e Ronaldinho discutiram com Leo Moura sobre sua desatenção e distração, enquanto os colegas tentavam responder as questões (linhas 34, 35, 36 e 37). Nervoso com o colega, Ronaldinho xingou: “*Que*

é *disgrama*”(linha 37). Alice chamou sua atenção e ele logo pediu “*desculpa*”, atitude que evidencia a incorporação de relações de respeito vivenciadas por estas crianças no ambiente familiar.

Ronaldinho foi até a mesa da professora mostrar sua atividade. A professora reclamou porque sua resposta na segunda questão estava sucinta: “*Não quero simplesmente não, tá. Você concorda com a forma de tratamento dada aos escravos? Não, por quê? Por quê que não? Ou se colocar sim, por quê que sim? Vai explicar por quê?*” Ronaldinho retornou com a folha para sua carteira e, percebendo que no texto não encontraria pistas que o auxiliassem a responder a solicitação da professora, escreveu: “*porque eles têm que beber água*”, orientando os colegas para que escrevessem o mesmo (linha 46).

Novamente foi à mesa da professora para mostrar o que fez e a professora reclamou mais uma vez: “*Pensa Ronaldinho/usa sua cabeça pra pensar/a forma de tratamento dada aos escravos/qual é a forma de tratamento dada aos escravos/ocê concorda com isso aqui Ronaldinho? /Ocê concorda com isso?/ Era só água? /Era só beber água?/ (inaudível) ele tem que parar para beber água?/ Pode sentar lá e pensar*” (linha 48).

A transcrição da TAB. 15 traz a interação dos alunos na resolução das questões que ocorreu após a retomada do texto pela professora. Vimos, na transcrição do evento anterior (TAB. 14), que Ronaldinho, após a leitura do texto, em alguns momentos decifrando e silabando palavras, tomou a iniciativa de fazer a interpretação por escrito. Isto é, ele teve a iniciativa de responder a primeira questão logo no final da leitura. No entanto, a professora retomou o direcionamento do trabalho questionando a leitura do texto e trazendo novas informações oralmente sobre o assunto.

Terminada a exposição pela professora, Ronaldinho voltou às questões a serem resolvidas encontrando dificuldades, já que no texto não havia informações explícitas que possibilitassem a formulação da resposta como em: “*Você conhece alguma forma de castigo que era direcionada aos escravos quando cometiam alguma falta? Qual?*”. Nesse caso, induzido pela soletração do colega, pareceu-lhe coerente responder: “*nenhuma*”. Para questões que exigiram repostas literais não foi problema encontrá-las no texto. Entretanto, nas perguntas que exigiram uma elaboração pessoal, a estratégia foi observar apenas a pergunta que fosse possível responder, também, de forma literal. O restante foi abandonado. Mas isso não atendeu às expectativas da professora. Foi preciso retomar a questão e imaginar

que resposta caberia ali, tendo em vista o que ficou na memória a respeito da exposição da professora.

A meu ver, isso confronta a perspectiva da professora de que a exposição oral seria considerada pelos alunos ao responderem as questões propostas por ela. Além disso, as dificuldades dos alunos para se posicionar diante do texto, neste caso, é também consequência das estratégias utilizadas para explorar o texto. A atividade escrita teria sentido se o leitor pudesse tomar o texto como referencial para responder as questões literais e também construir uma elaboração pessoal das perguntas que exigissem essa habilidade. Em pesquisa sobre perguntas utilizadas pelo professor em sala de aula, Oliveira (1999) encontrou situação semelhante à intervenção feita na sala pesquisada por mim. Ao analisar os recursos das indagações em sala de aula, a autora observou que perguntas⁵⁷ de reconhecimento (nível 1) e de retomada pela memória, seguidas de perguntas de reorganização (nível 2), tiveram maior frequência durante os trabalhos escolares. Segundo Oliveira (1999), essa situação pode levar o professor a se dar por satisfeito na tarefa de encaminhar o conhecimento, “esquecendo-se da função que ele tem de engajar os aprendizes na própria construção do conhecimento (*processing input*) em linguagem, através da formação e expressão das próprias ideias (níveis, 3, 4, 5) (OLIVEIRA, 1999, p. 168). O trabalho de Almeida (2010) destaca, de forma semelhante ao que foi demonstrado neste capítulo, que, na escola pesquisada por ela, o trabalho com a leitura evidenciava o texto compreendido como um conjunto de palavras a serem assimiladas e decifradas, impossibilitando que as crianças compreendessem o texto como um todo.

Até aqui vimos que nesse evento de letramento o *acesso* ao texto se deu pela leitura do colega e pela colaboração na escrita das respostas às perguntas do texto. Um aluno manifestou curiosidade e vontade de ler, ele se arriscou na leitura de algumas palavras ou frases, mas logo foi repreendido pelo colega, com o apoio da professora, evidenciando a

⁵⁷ Oliveira (1999, p. 163), utilizando-se das categorias de Tollefson (1989), classifica as questões em níveis de complexidade, sendo: *compreensão literal* (nível 1), quando solicitado aos alunos que focalizem a ideia e a informação explícita no texto; *reorganização* (nível 2), quando os alunos devem analisar, sintetizar, ou reorganizar informações, envolvendo citações, sumários e paráfrases; *compreensão inferencial* (nível 3), quando solicitado aos alunos que relacionem informações explicitadas no texto com experiências e conhecimentos pessoais para formar hipóteses; *avaliação* (nível 4), quando os alunos devem comparar informações e ideias do texto com materiais apresentados pelo professor ou com conhecimentos e experiências deles próprias com vistas a formar julgamentos; *apreciação* (nível 5), quando solicitado aos alunos que articulem respostas estéticas e emocionais ao texto, de acordo com padrões pessoais e profissionais de forma de letramento, estilo, gênero, teorias e abordagens críticas.

dimensão da autoridade na condução do trabalho e reforçando a questão disciplinar e o lugar social do aluno nesse contexto. Isso indica o contraste com as experiências em grupos fora-da-escola, em que um forte sentimento coletivo afluía nas brincadeiras de faz-de-conta, tornando a interação com a escrita ato de puro prazer ou no acesso aos materiais escritos no ambiente familiar para atender as necessidades de uso real.

Outro aspecto relevante diz respeito ao texto selecionado para a atividade (FIG. 20). A necessidade de trabalhar com um calendário escolar ressaltando as datas comemorativas leva a professora a selecionar textos de qualidade duvidosa. O texto escolhido para discutir sobre a escravidão exalta a figura da princesa Isabel como única pessoa responsável pelas transformações históricas ocorridas no Brasil nesse episódio, por exemplo, em: "Foi assinada pela princesa Isabel, que substituiu o Imperador D. Pedro II. Por isso, ela ficou conhecida como A Redentora".

Nesse tipo de abordagem transmissiva os alunos vão incorporando valores distorcidos das transformações sociais, e que melhorias nas condições humanas se devem à boa vontade de autoridades. Nesse sentido, o enfoque dado ao texto pela professora foi sobre as situações de tortura às quais os escravos estavam submetidos. Talvez porque, como já mencionado linhas acima, o assunto trouxesse à tona experiências com forte carga emocional para a professora. O uso de textos escolares com essas características me fez retomar minhas próprias experiências, enquanto professora de séries iniciais, quando, por diversas vezes, trabalhei com esse tipo de texto. Naquela época, não me dava conta de como os textos poderiam carregar uma série de juízos de valor e que o trabalho com eles era uma forma de reproduzir estereótipos. Hoje percebo que as transformações que proporcionaram reflexões sobre minha prática docente são fruto da experiência, das trocas e das possibilidades de aperfeiçoamento oferecidas em vários momentos de minha formação inicial e continuada. Penso eu que esse é um aspecto importante: a necessidade de oferecer espaços de reflexão e formação para os professores da escola da Comunidade Jacarandá.

Ainda no contexto desse evento de letramento, outro aspecto que possibilita compreender as interações em sala de aula em torno da escrita é a organização de grupos de trabalho. Mencionei no início deste capítulo que a professora organizou os alunos em três "grupos". Em outro momento de observação das aulas, ouvi a professora comentar que os colocaria em grupos porque *"ela achava bonito trabalhar em grupo"*. Trabalhos nos "grupos" tiveram maior frequência nessa turma, ao longo de 2012. Nos momentos de trabalhos nos

“grupos” dentro da sala de aula, foi possível verificar que os alunos se relacionavam copiando a atividade do colega, fazendo o exercício para ele, soletrando o que deveria ser escrito ou simplesmente trabalhando individualmente. Essa situação foi muito semelhante àquela dos dados apontados na pesquisa de Macedo (2005): quando ela se refere à turma da escola A (escola da rede municipal de Belo Horizonte), comenta que a professora organizava grupos de trabalho, mas que as atividades eram realizadas individualmente. Depois de todo esse percurso, cabe perguntar quais foram as oportunidades que Leo Moura e seus colegas tiveram de acesso à escrita e à leitura?

Em poucas palavras, afirmamos que o acesso à escrita e à leitura nessa turma se dava segundo uma perspectiva de ensino tradicional, isto é, o trabalho com a linguagem como sistema abstrato, priorizando a cópia de textos, a escrita de palavras e a pronúncia. Segundo Kleiman (1995, p 20), “a escola é a mais importante das agências de letramento e, de modo geral, ela se preocupa apenas com um tipo de prática de letramento, que é a alfabetização”. Para a autora, o letramento permite que ao aprender alguma coisa o sujeito continue aprendendo. Desse modo, uma pessoa que aprende a ler um mapa conseguirá, a partir dele, se deslocar com facilidade dentro de uma cidade, desconhecida. Entretanto, se a pessoa apenas decora os nomes das ruas da cidade encontrará mais dificuldade e precisará da orientação de outras pessoas para se locomover (ALMEIDA, 2010). Penso eu que uma criança que aprende a ler refletindo sobre a linguagem terá maior possibilidade de se apropriar da cultura escrita. Neste sentido, é necessário considerar que palavras e textos são parte de um contexto social; por isso, seria interessante incorporá-los ao letramento escolar como uma prática social, tornando o aprendizado significativo para os alunos. No próximo capítulo, retomarei as questões iniciais e os objetivos da pesquisa buscando estabelecer o contraste entre eventos e práticas de letramento dentro e fora da escola.

Capítulo 12

Contrastando práticas de escrita dentro e fora da escola

O desafio proposto neste capítulo é o de examinar as relações entre eventos de letramento vivenciados por alunos dentro e fora da escola. Para cumprir os objetivos propostos nesta pesquisa, reportamo-nos às concepções teóricas de estudos da abordagem do Letramento como Prática Social (LPS) (STREET, 2014). Nesse sentido, concebemos letramento como o repertório de práticas sociais que envolvem eventos mediados por textos escritos.

Com o propósito de compreender os usos da escrita presentes na comunidade Jacarandá, utilizamos conceitos orientadores da perspectiva do Letramento como Prática Social (LPS) (STREET, 2014) que possibilitaram identificar onde está a escrita e como se tem acesso a ela. Isto é, com que escrita as crianças se envolvem na comunidade e na escola? Que escrita é valorizada na comunidade e na escola? Se o ensino da escrita no espaço escolar incorpora a valorização das experiências individuais ou de moradores dessa comunidade?

Tendo em vista essas questões - a observação dos eventos de letramento - isto é, “as diversas situações em que a escrita tornou-se fundamental à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 93) - e das práticas de letramento - que se referem aos “significados e sentidos que as pessoas dão à leitura e à escrita em um contexto cultural específico” (STREET, 2012, p.77) possibilitou a interpretação do letramento vivenciado pelas crianças dentro e fora da escola.

Buscamos, por meio dos conceitos de *disponibilidade* e *acesso* (KALMAN, 2004) e *fundos de conhecimento* (MOLL, 1992), compreender como as crianças da comunidade Jacarandá interagem com a escrita.

Neste contexto, encontramos *disponibilidade* (KALMAN, 2004) da escrita (que se refere à presença física da escrita) nas casas dos moradores, no posto de saúde, no posto telefônico, no comércio, nas brincadeiras infantis e em casa. A escrita está presente nos gêneros textuais, como cartazes, listas, tabelas, correspondências, bilhetes, atas, e também em suportes textuais, como livros de histórias comprados pela AVON, revistas, nos cadernos de registro, nos documentos pessoais e outros. Na escola, a disponibilidade da escrita está em suportes, como as paredes, nos livros de literatura, didáticos e cadernos, e também em gêneros

textuais, como cartazes, avisos, textos didáticos, tabelas e outros. Os gêneros textuais utilizados com maior frequência pelos moradores da comunidade são o bilhete, a tabela e a lista; já na escola, a predominância é dos textos didáticos. Convém lembrar que a presença física de materiais escritos não significa acesso à escrita (acesso são as oportunidades que as pessoas têm para interagir em eventos de língua escrita).

Um contraste da presença física da escrita em casa e na escola está no acesso aos livros de literatura, por exemplo, os livros de histórias comprados pelos pais estavam sempre circulando nas mãos das crianças. Já na escola era necessário ter autorização para entrar na secretaria e escolher o livro de literatura. Como eles não estavam em lugar acessível (por exemplo, uma biblioteca ou cantinho de leitura), nem sempre poderia haver manifestação de interesse pelos mesmos ou oportunidade de lê-los.

O *acesso à escrita* (KALMAN, 2004), ou seja, o acesso às oportunidades que as pessoas têm de interagir com a escrita, ocorreu em uma série de eventos e práticas de letramento. São situações em que os moradores fizeram usos reais da escrita para organizar a vida social. Isto ocorreu também em três situações: demandante, de andaime e voluntária. Por exemplo, no jogo adedanha e na brincadeira de Aulinha visualizamos o *acesso à escrita* em “situações de andaime”, ou seja, quando uma criança dá uma dica para outra criança de uma fruta que começa com a letra “i”. Na aulinha quando a “professora” cria oportunidades aos alunos de acesso à história por meio de sua leitura. Já uma situação voluntária ocorreu também durante a aulinha, quando uma criança resolveu, de forma independente, ler a história para os “alunos”. Uma frequência nas interações com a escrita entre os moradores da comunidade se deu em “situações demandantes”. Isto é, quando foi necessário estabelecer ou firmar relações comerciais, por exemplo, no posto telefônico, na mercearia do Sr. Joaquim e na compra de produtos da Avon.

Eventos de letramento nas brincadeiras e também em casa, por meio do apoio familiar, revelaram que o *acesso à escrita* é valorizado na comunidade. Um contraste entre as oportunidades de letramento em casa e na escola estava também na interação com a leitura. Por exemplo, quando a avó de Cristiano mencionou que o aconselhava a ler a *Bíblia* devagar porque ele precisava compreender os ensinamentos contidos no texto (Ver capítulo 6). Esse letramento que envolve as crianças fora da escola pode ser compreendido como equivalente ao que foi denominado modelo de Letramento Ideológico (STREET, 1984) - a escrita e seus usos como dependente do contexto social. Essa orientação contrasta com o tipo de leitura

realizada na escola, ou seja, uma leitura que percebe a língua como sistema abstrato e descontextualizado.

Na sala de aula, o que estava disponível para as crianças eram textos escolares, em sua maioria retirados de livros didáticos e coleções de atividades pedagógicas. Nos eventos de letramento analisados nos capítulos anteriores, percebe-se que o acesso à escrita se faz por meio de um ensino com o foco na tecnologia da escrita, no aprendizado da grafia e da pronúncia de palavras. É um ensino pautado na memorização e na repetição, isto é, o acesso à escrita na escola se faz de acordo com o modelo de Letramento Autônomo (STREET, 1984). No contexto da sala de aula, o acesso à escrita, em geral, se dá por meio de situações demandantes, ou seja, as oportunidades de acesso à escrita seguem uma hierarquia gerenciada pela professora.

Desse modo, a interpretação dos dados evidenciou que o ato de ler na sala de aula, que se realiza como exercício mecânico, não abre espaço para a reflexão sobre o significado das palavras ou dos textos. Além disso, vimos na descrição da comunidade que junto ao letramento das crianças vão-se construindo valores próprios das relações sociais. As crianças colaboradoras desta pesquisa participam da dinâmica familiar cooperando na produção material, dividindo o pouco que têm e nutrindo expectativas e ideais de vida. Nessa participação ativa, as crianças vão interiorizando as regras de convivência social, que transpassam também a escrita, nos bilhetes que recebem dos seus pais, nos bilhetes para compra na mercearia, nas prescrições médicas no posto de saúde, no jogo de Adedanha, na brincadeira de Aulinha etc.

É possível observar como, na brincadeira de Adedanha, a vivência das regras se dá com margem de flexibilidade, ou seja, é experiência onde a socialização e a subjetividade não entram em conflito. Esse aprendizado das regras se estende para a escola, pois os pais dão poder à escola. Eles valorizam a instituição escolar e acreditam nas contribuições dela para o processo de aprendizagem dos filhos. Percebemos também que as regras de convivência social na escola desconsideram a riqueza das particularidades das crianças, reforçando um conjunto de normas que mantinham um dado funcionamento estruturado do ensino.

Essa organização estruturada estava presente em todas as ações dos participantes em torno da escrita, estabelecendo relações muito distintas entre professor-aluno: no trabalho com higiene e saúde, por exemplo, o questionamento de Ronaldinho e a afirmação da professora de que no banheiro dos alunos tinha sabonete, fizeram com que a professora

reafirmasse sua autoridade em torno do texto; na cobrança da professora quanto à caligrafia dos alunos no caderno, quando ela mesma não tem um padrão de registro da letra cursiva (Ver capítulo 9); no ensino da ortografia, quando Cristiano me mostra quem é a autoridade na sala de aula (Ver capítulo 10); quando Leo Moura é repreendido por fazer a leitura do texto em voz baixa (Ver capítulo 11).

Até aqui, é possível afirmar que parece haver uma sintonia interativa entre família e escola: é a força que coordena a prosperidade social dessa comunidade. Essa conexão família/escola condiciona o desenvolvimento do saber ao processo de aquisição atingido. As condições são apresentadas para as crianças desenvolverem sua inteligência e aprimorarem suas relações sociais; porém, o uso desses recursos e a liberdade de inovar, renovar, abandonar antigos gestos, atualizar *fundos de conhecimento*, exercer uma negociação adequada entre seres pensantes sem limitação de idade e experiência seguem normas e leis estabelecidas por contextos sociais. A experiência individual traz possibilidades para mudar contextos mais amplos que propiciam ou limitam o enriquecimento da experiência particular.

Em nossas análises, recolhemos dados que mostram a riqueza do agregado familiar de conhecimentos, habilidades e competências essenciais para desenvolver atividades cotidianas, ou seja, *fundos de conhecimento* (MOLL, 1992) utilizados pelos pais e pelas crianças colaboradoras deste estudo. Um contraste entre os *fundos de conhecimento* valorizados no ambiente familiar e seu aproveitamento na escola é a impossibilidade criada, no espaço da sala de aula, para que as crianças compartilhem seus *recursos de aprendizagem*.

Observa-se também que as condições materiais da escola e a precariedade na formação dos professores é outro aspecto que limita e impossibilita a *permeabilidade* dos recursos de aprendizagem na instituição escolar. Convém ressaltar ainda que as relações hierárquicas, historicamente apreendidas nesse espaço (relações de poder), inviabilizam maneiras de ensinar que levem em conta os alunos como detentores de conhecimentos, ou seja, a valorização das experiências individuais deles e da comunidade.

Resumindo, percebemos que, no contexto da sala de aula, a escrita se resume à:

✓ *Escrita para copiar textos*– esta prática ocorria quando a professora solicitava o registro no caderno de textos copiados do quadro. Os textos utilizados com maior frequência foram do gênero poema. O acesso à escrita se dava de forma mecânica e descontextualizada.

- ✓ *Escrita para aprender o código de escrita* – nesta prática, os alunos completavam, classificavam e liam palavras e frases conforme a norma padrão. O acesso à escrita se dava por meio da grafia e pronúncia das palavras.
- ✓ *Escrita para interpretar questões* – nesta prática, os textos didáticos demandavam a leitura e busca de respostas sobre o assunto do texto ou informações expostas oralmente pela professora. O enfoque dado aos textos escolares impossibilitava o posicionamento dos alunos em torno do texto e a construção de sentidos e significados.

Depois de tudo o que foi descrito e analisado, há um outro aspecto necessário a destacar: a pesquisa de campo na escola da comunidade Jacarandá revelou que os professores almejam melhores condições de trabalho e estabilidade na educação, bem como esperam oportunidades para trocas de experiências e investimentos em sua formação para transformar a prática docente. Percebe-se também a ausência de investimentos na formação continuada dos profissionais da escola de Jacarandá. Apesar de todas as discussões em torno da profissão docente, os dados mostram que o profissional da educação demanda não somente uma formação inicial, mas também a formação continuada. A professora da sala observada, assim como muitos educadores no norte de Minas, carecem de investimentos em sua formação e de trocas de experiências que contribuam com reflexões sobre o letramento como prática social (LPS) (STREET, 2014). Percebo também que é necessário oferecer possibilidades para que a escola reflita sobre seu papel social na comunidade. Entretanto, melhorias que nutrem o ideário da educação na comunidade proveniente de investimentos das políticas públicas locais se dissipam na ausência de compromisso da gestão municipal, como mostra a nota de campo abaixo.

Parti de Pirapora às 6 horas rumo à comunidade. Ainda está escuro. É horário de verão. Chego à comunidade às 7 horas e 10 minutos. As professoras, a coordenadora e uma auxiliar de serviços gerais estão à porta da escola conversando. Percebo um ar de tristeza nelas. A autoestima das professoras está baixa. O desânimo é visível. Logo, a coordenadora me coloca a par dos acontecimentos. O pagamento dos professores, que deveria sair até o dia 15, não saiu e elas não tinham ideia quando iriam receber. A atual gestão municipal perdeu as eleições. Ameaças de demissão e suspensão de pagamentos circulavam por todas as esferas do serviço público. Segundo os moradores, a atual gestora do município havia anunciado que as escolas deveriam encerrar o ano letivo até o dia 15 de dezembro, porque a prefeitura não teria dinheiro para pagar os professores. As professoras falavam em paralisação das aulas na sexta-feira (dia 26/10/12). [...] Naquele dia, a aula foi encerrada mais cedo, porque os professores estavam fazendo uma “operação tartaruga”. Os alunos foram dispensados na hora do recreio. O manifesto aconteceria até que o pagamento do salário dos professores fosse

efetuado. Depois da aula, fui para a casa alugada por mim na comunidade. Comecei a preparar minha mudança. No dia seguinte, sairia logo depois da aula. [...] Ao me despedir dos professores, agradei o acolhimento na escola explicando que, a partir daquele momento, eles iriam me ver só esporadicamente na escola e na comunidade. A coordenadora disse que sentiria minha falta e que eu já havia me tornado parte daquela comunidade. Esse sentimento era recíproco [...]. (Notas. Caderno de campo, 2012.)

O trecho das notas de campo linhas acima descreve o momento em que iniciei o processo de desvinculação do campo de pesquisa. Ele ocorreu no dia 24 de outubro. Após percorrer o mesmo trajeto de viagem que vinha fazendo toda a semana, desde o início do ano, até a comunidade, parei debaixo do pé de baru em frente à escola. A atmosfera que circundava a comunidade estava diferente. Prenunciava tempos difíceis. O trecho das notas de campo revela a angústia dos moradores como consequência da disputa eleitoral para a administração municipal. Durante o processo para as eleições municipais, a comunidade ficou dividida. Praticamente, metade da comunidade era a favor da continuidade da atual gestão e a outra metade almejava mudanças. Esse processo evidenciou dois aspectos: a participação política como um atributo da democracia, e o reverso, a rivalidade entre moradores (gerando insegurança e ansiedade). O efeito mais perverso dessa situação, descrito no trecho acima, é o uso do aparelho ideológico do Estado como mecanismo de controle social, ou melhor dizendo, a falta de responsabilidade ou de capacidade de gerenciar os recursos públicos. O pagamento dos salários dos professores só foi efetuado em dezembro, e os alunos foram prejudicados com o cumprimento da carga horária de aulas (200 dias letivos - LDB 9394/96), conforme a determinação da gestão municipal naquele ano. No retorno a Pirapora, busquei enviar energias positivas às professoras para que elas tivessem forças para superar esses momentos de dificuldades.

Após esse percurso, finalizo a descrição e a análise dos eventos de letramento na comunidade e na sala de aula. Nas considerações finais retomo algumas reflexões e aponto para algumas perspectivas de continuação deste estudo.

Considerações finais

Subsidiado pelas concepções teóricas do Letramento como Prática Social (STREET, 2012) o objetivo deste trabalho foi examinar os significados da escrita na comunidade rural de Jacarandá. Dois espaços de vida de crianças que vivem em Jacarandá, o *mundo da comunidade* e o *mundo da escola*, foram foco de nossas observações. O que desencadeou esta pesquisa foi o desconforto a respeito do preconceito e expectativa em relação aos conhecimentos das crianças dessa comunidade. Quanto aos saberes das crianças, a observação, durante onze meses na comunidade, revelou crianças que possuem uma riqueza cultural, crianças ávidas por conhecimentos e com potencialidades a desenvolver, mas cuja escola carece de condições para promover o desenvolvimento integral delas.

Ao me despedir das professoras, dei-me conta de que meu posicionamento *na e através* da pesquisa de natureza etnográfica permitiu ir construindo certezas e novas percepções sobre o letramento como prática social.

Pude usar as letras que sei para descrever um mundo de potencialidades quando cheguei a Jacarandá. Crianças que pediram bênçãos, que se colocaram a ajudar, que usaram seus *fundos de conhecimentos* para facilitar minha acomodação, que me ofereceram informações sobre como lidar com a natureza, que se divertiram ao meu lado.

Pude usar as letras para descrever crianças, em seu contexto social, que expressavam seu mundo interno criativo na forma de lidar com tarefas; no entendimento de papéis; na relação com a natureza; na ocupação de seu dia; no lidar com o mundo dos adultos e com instituições.

Ao final, tenho letras para relatar adultos em conflito e sofrimento diante de uma ação do poder público. Não é a primeira vez que o poder público inviabiliza algo na comunidade. Além de situações na escola, encontramos obras importantes na comunidade que não foram concluídas, não foram mantidas ou não são realizadas. É como uma criança, que sofreria se os pais se afastassem descumprindo responsabilidades por tarefas necessárias à continuidade de sua vida. Mas as crianças que acompanhei tinham sua proteção garantida, ainda quando seus pais se afastaram fisicamente. A responsabilidade foi assumida por outro adulto. Nas famílias, havia limitações materiais, mas o senso criativo de paternidade, fraternidade e relação adequada com o mundo material eram exercidos.

Como foi que a experiência de criar a vida mudou para enrijecer uma posição de mundo onde cabe brincar de sofrer irresponsabilidade do poder público?

O que está disponível em minha experiência na comunidade de Jacarandá é o que pude observar na escola. A escola como essa instituição que as famílias significam como espaço ideal para continuar a educação das crianças. Neste espaço, está uma outra relação hierárquica. Em casa, a superioridade dos adultos já é vivenciada, mas com flexibilidade. Entre os muitos exemplos, podemos ver adultos que observam a necessidade de crianças, planejam ou executam dar a elas meios para seu desenvolvimento e atendimento de seus interesses. Há exemplos de valorização da participação das crianças e compreensão de diferenças nelas. Há espaço para observação de adultos e espaço para a liberdade de exercer seu si mesmo. Na escola, há a centralização do poder e da responsabilidade na figura da professora. E também reprodução de experiências de ensino tradicional internalizadas ao longo da escolarização e da história da educação na escola de Jacarandá. Nesse contexto de aprendizado e de conflitos, as crianças revelam estratégias para conviver com condutas de adultos. Elas também vivem ali experiências de cumplicidade, cooperação e amizade.

As ações desenvolvidas pelos alunos e professora em sala de sala de aula apresentavam certa diversidade de forma e o conteúdo. Entretanto, no período de sua realização, havia empenho na execução do programado e de promover o envolvimento igual de todos os alunos, o que, com a diferença entre os alunos, trazia constrangimentos e deixava margem pequena para manifestações voluntárias. Interesses eram incentivados, mas a avaliação de métodos e técnicas variados para dar condições de desenvolver diferentes níveis de maturidade escolar ficava dificultada. A padronização tornava-se, então, uma tendência e os alunos iam lidando individualmente com frustrações em relação a sua capacidade de aprendizagem. A professora, por sua vez, assumia maior responsabilidade pelo acesso dos alunos à escrita na sala de aula e maior tensão pelo resultado da tarefa.

Neste estudo, identifiquei, descrevi e analisei o letramento das crianças dentro e fora da escola em Jacarandá. Mostrei, nesses dois contextos, a presença física de materiais escritos, ou seja, a disponibilidade da escrita. Evidenciei também que o acesso, nesses dois contextos, oferece oportunidades de participação das crianças em eventos de língua escrita. Antes de finalizar, aponto algumas implicações deste estudo para a pesquisa, o ensino e as políticas públicas.

Ao longo do texto, vimos como essas crianças estão envolvidas com práticas de letramento cotidianas. Apreendemos significados do uso da escrita para elas e moradores da comunidade em situações descritas por Kalman (2004) como “demandantes, andaime e voluntárias”. Vimos também como essas crianças estão envolvidas por *fundos de conhecimentos* no meio familiar que oferecem redes de apoio ao seu desenvolvimento. Este trabalho também evidenciou um modelo de letramento escolar com aspectos semelhantes a outros contextos, como os citados nas pesquisas de Macedo (2005) e Almeida (2010). De todo esse processo de investigação do letramento das crianças nessa comunidade, penso que dois aspectos que demandam maiores investimentos de pesquisas se referem ao letramento de crianças fora da escola e à forma de incorporar os resultados dessas pesquisas às discussões dentro da escola.

Quanto às implicações deste estudo para o ensino, percebo que é preciso pensar como as parcerias com a família podem constituir-se em redes sociais de aprendizagem, não somente apoiando os filhos em tarefas escolares, mas também incorporando os *fundos de conhecimento* dessas famílias ao letramento escolar. É necessário também refletir sobre como utilizar de forma criteriosa e cuidadosa, os *recursos de aprendizagem* dos alunos para promover o acesso à cultura escrita.

Outro aspecto que necessita reflexão é a organização de salas multisseriadas. É preciso dialogar com professores que trabalham com essa realidade e verificar quais são suas demandas e que orientações poderiam subsidiar o trabalho para atender a essa diversidade. Penso que novos estudos que evidenciem a articulação dos *fundos de conhecimento* das famílias e da incorporação dos *recursos de aprendizagem* dos alunos no cotidiano das salas de aula sejam um investimento necessário.

Por fim, quanto às implicações deste estudo para as políticas públicas, observo que é necessário repensar a lógica de investimento na educação. Que lugares demandam formação continuada de educadores e de que forma essa educação que chega até eles têm possibilitado transformações na prática docente e, conseqüentemente, a melhoria do ensino? De que forma a *disponibilidade* de materiais, como livros didáticos e acervos para a biblioteca da escola, cria oportunidades de *acesso* à cultura escrita? Apenas a presença física desses materiais não garante o *acesso* a eles. Além disso, é necessário criar mecanismos mais eficientes e de participação dos professores na descentralização dos recursos para o ensino, bem como a valorização salarial deles. Talvez, uma opção para esse acompanhamento seja a

presença maior de professores nos conselhos municipais ou fortalecer os sindicatos de professores em nível estadual e municipal. Nessa perspectiva, um trabalho futuro também precisa examinar políticas públicas de educação que evidenciem resultados positivos de transformação em contextos municipais para contrastar com outras realidades que alegam limitações ou impossibilidades de investir em melhorias em sua rede de ensino.

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

ALMEIDA, Elvina Perpétua Ramos. **Linguagem e identidade etnicorracial no Quilombo de Araçá-Cariacá**. 2010. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) –Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador,2010.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**. New York: Routledge, 1998.

BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 167-168.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p.329-376, jan.-jun. 2006.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Leitura Colaborativa. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 168-170.

BRANDÃO, Carlos R. **A partilha da vida**. São Paulo, Geic/Cabral Editora, 1995. (Cultura, Educação e Ambiente no Vale do Paraíba, 1)

_____. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Saber com o outro, 1)

CARVALHO, Marília; MOURA, Mayra. Homens, mulheres e letramento: alguns questões. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Entrada na escola**: saída da escrita. 1991. 315f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte,1991.

_____; CRAWFORD, T.; DIXON, C. N.; GREEN, J. L. Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices. **Linguistics and Education**, v. 11, n. 4, p. 353-400, 2000.

_____ ; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, CIEd, Universidade do Minho, v. 20, n.2, p. 7-38, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

_____. Cópia. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 79-80.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009a. p. 31-50.

_____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009b. p. 83-103.

_____. Educação infantil na Itália e nos Estados Unidos: diferentes abordagens e oportunidades para as crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009c. p. 139-162.

DANTAS, Maria Luiza; COLEMAN, Michelle. Home Visits: Learning from Students and Families. In: DANTAS, Maria Luiza; MANYAK, Patrick C. (Eds.). **Home-School Connections in a Multicultural Society**: learning from and with Culturally and Linguistically Diverse Families. New York: Taylor & Francis, 2010. p. 156-176.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteira. v.2. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 81-112.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Muriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Matemática, cultura escrita e numeramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010. p. 321-335.

_____. Numeramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 235-236.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. Colaboração de Maria Helena de Andrade Magalhães e Stella Maris Borges. 8. ed. rev. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura silenciosa. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 178-179.

_____. 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, p.125-153.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí, RS: UNIJÍ, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Ethnography as a logicofinquiry*. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, FAE/UFMG, v. 42, p.13-79, dez. 2005.

GREEN, Judith L.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In:FLOOD, J.; HEALTH,S. B.; LAPP,M. D. (Eds.). **A handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. New York: Simon & Shuster Macmillan, 1997. p. 181-202.

GREEN, Judith L.; WALLAT, Cynthia. Mapping Instructional Conversations – A Sociolinguistic Ethnography. In: GREEN, Judith L.; WALLAT, Cynthia (Eds.). **Ethnography and Language in Educational Settings**.Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1983. p.161-205.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events. In TANNEN, D. (Org.). **Spoken and written language**. Exploring orality and literacy. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1982. p. 91-117.

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

_____. **Words at work and play**: three decades in family and community life. First published. New York: Cambridge University Press, 2012.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, v. VIII, n. 17, enero-abril 2003, p.37-66.

_____. **Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic**. 1 ed. México: Instituto de la Educación de la UNESCO, 2004. (Biblioteca para la actualización del maestro).

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LOPES, José Sérgio Leite. **O vapor do diabo: o trabalho dos operários do açúcar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. Trad. Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. São Paulo: Abril Cultural, 1976. (Coleção Os Pensadores)

MANYAK, Patrick C.; DANTAS, Maria Luiza. Introduction. In: DANTAS, Maria Luiza; MANYAK, Patrick C. (Eds.). **Home-School Connections in a Multicultural Society: learning from and with Culturally and Linguistically Diverse Families**. New York: Taylor & Francis, 2010. p. 1-15.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Marildes. Nuevas alfabetizaciones en los procesos sociales de inclusión y exclusión. In: KALMAN, Judith; STREET, Brian V. *et al.* **Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina**. Trad. Nancy H. Hornberger. México: Siglo XXI (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe – CREPAL), 2009. p. 40-63.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010. p. 68-100.

MENDES, Jacqueline Araujo Corrêa. **Ponto de tecer vidas ribeirinhas: identidade e prática profissional de professores na Bacia do Médio São Francisco**. 2007. 225f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

MENDES, Natalia C. A. **Localização da área de estudo:** município pertencente à Bacia do Médio São Francisco. Mapa 1. 2011. Base Cartográfica do IBGE.

MENDES, Thiago C. **Croqui em 3D da Comunidade de Extrema.** 2011.

_____. **Planta em 3D da Escola Municipal Coronel Luís Pires.** 2014.

MOLL, L. C. Literacy research in community and classrooms: a sociocultural approach. In: BEACH, R.; GREEN, J.; KAMIL, M.; SHANAHAN, T. (Eds.). **Multiple disciplinary perspectives on literacy research.** Urbana, IL: NCRE; NCTE, 1992. p. 211-240.

MONTEIRO, Sara Mourão. **O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizando considerados portadores de dificuldades de aprendizagem.** 2007. 164f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.

NABI, R.; ROGERS, A.; STREET, B. V. **Hidden Literacies: Ethnographic Studies of Literacy and Numeracy Practices.** Corby:Uppingham Press, Bury St. Edmunds, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade:fenômeno social/interrogações sociológicas. **Revista Análise Social**, v. XI, n. 176, p. 563-578, 2005.

OCHS, Elinor. Transcription as theory. In: OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B.B. (Eds.). **Developmental Pragmatics.** New York: Academic Press, 1979. p. 43-72.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. O recurso das indagações em sala de aula: níveis de complexidade e funções. In: BARROS, Kazue Saito Monteiro de (Org.). **Produção textual: interação, processamento, variação.** Natal, RN: EDUFRRN, 1999. p. 159-170.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro (Orgs.). **Educação, diferenças e desigualdades.** Cuiabá, Mato Grosso: Conselho Editorial da EdUFMT, 2006. p. 57-81.

RIBEIRO, Ana Elisa. Fluência de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 117-118.

RODRIGUES, Carolina Leite. **Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas.** 2009. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo à brasileira. In: BARROS, José Marcio *et al.* **Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: livro-texto.** Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006. p. 36-48.

SILVA, Giselli Mara da. **Lendo e sinalizando textos**: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos. 2010. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SITO, Luanda Rejane Soares. **Ali tá a palavra deles**: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul. 2010. 178f. Dissertação (Mestrado em Linguagem) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010. p. 54-67.

SOBRAL, Helena Ribeiro. Globalização e meio ambiente. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo Edgar A. (Orgs.). **Desafios da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 140-146.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

_____. Os novos estudos sobre o letramento histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Isabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

_____. Política e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013b. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 8 set. 2013.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confronto entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

WOLCOTT, H. F. **Transforming Qualitative Data**: Description, Analysis, and Interpretation. Esp. Chapter 2: Description, Analysis and Interpretation in Qualitative Inquiry. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

**APÊNDICE A - Quadro 8 - Panorama das ações desenvolvidas na sala de aula
Adaptado de Silva (2010)**

1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a	13 ^a	14 ^a	15 ^a	16 ^a	17 ^a	18 ^a	19 ^a	20 ^a	21 ^a	22 ^a	23 ^a	24 ^a	25 ^a	26 ^a	27 ^a				
MÊS	AULAS	Orar	Contar história	Anunciar a agenda	Registrar no quadro	Copiar do quadro	Realizar exercícios Reproduzidos por meio de fotocópias ou mimeógrafo	Explicar o texto, a atividade ou conteúdo	Ler oralmente	Ler silenciosamente	Tomar a leitura	Monitorar a escrita no caderno	Questionar a escrita	Interpretar oralmente o texto	Interpretar por escrito o texto	Jogar com a escrita	Ensinar individualmente	Fazer exercícios sobre o sistema de escrita	Registrar o ditado	Produzir textos	Fazer atividades do livro didático	Realizar exercícios de matemática	Avaliar	Colorir ou ilustrar	Corrigir exercícios	Ocupar o tempo				
Fevereiro	01	1		2			4	3	6p	5														7						
	02	1		2			4	3	6p/7a	5	5	9			8										10	11				
	03	1		2	4		5	3					4p/6-a		7							6			8	12				
	04	1		2	3	3	7		4p			5	3p/3a		6										8		9			
	05	1		2			3		5a/8*	4				7a-a		6									9	7				
	06	1		2	3	3	6	5*	4p			3	3p									7					8*			
	07	1		2	6*		4/7	3	9a	8			4p-a	11											5/10	5				
	08	1		2				3																	4		5*			
	09									Carnaval na escola																				
Março	10	1	2	3				4/6				5											5	6						
	11	1	2	3			6	5/8*				4				9	7p-a/a-a	7						10	4/7					
	12	1	2	3			5	4/7*	6							8						6					4			
	13	1	2	3			5/10	4/9*				7	6														8			
	14	1	2	3	5	5		4				6				6														
	15	1	2	3			6	5								7										4				
	16	1	2	3			5/	4/9*	10						11	6				8*						7				
	17	1	2	3			5	4								6														
Abril	18	1	2	3			6/10*	5								7/11	8p-a/9a-a									4				
	19	1	2	3	6	6	11	5/10*	8p			9/		7		9	9p-a					12			4					
	20	1	2	3	5	5		4	7p-a			6			8	8								9	10					
	21	1	2	3	4			5/7*				6				8										4				
22	1	2	3	4	4	8	7*	9p			6	5																		

(Continuação)

1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a	13 ^a	14 ^a	15 ^a	16 ^a	17 ^a	18 ^a	19 ^a	20 ^a	21 ^a	22 ^a	23 ^a	24 ^a	25 ^a	26 ^a	27 ^a							
MÊS	AULAS	Orar	Contar história	Anunciar a agenda	Registrar no quadro	Copiar do quadro	Realizar exercícios reproduzidos por meio de fotocópias ou mimeógrafo	Explicar o texto, a atividade ou conteúdo	Ler oralmente	Ler silenciosamente	Tomar a leitura	Monitorar a escrita no caderno	Questionar a escrita	Interpretar oralmente o texto	Interpretar por escrito o texto	Jogar com a escrita	Ensinar individualmente	Fazer exercícios sobre o sistema de escrita	Registrar o ditado	Produzir textos	Fazer atividades do livro didático	Realizar exercícios de matemática	Avaliar	Colorir ou ilustrar	Corrigir exercícios	Ocupar o tempo							
Abril	23	1	2	3			5	4/7*			5		5		6	8	9p-a									10							
	24	1	2	3	6	6		4/10*				9	6		7			8			11												
	25	1	2	3			4		6 a /7*p	5																							
	26	1	2	3	8	8	4	7*	5p					6a-p		10		9															
	27	1	2	3	5		6/9*	4	8/10						11	12								7									
Maio	28	1	2	3	4		5					6	4p-a/ a-p					7p-a		6													
	29	1	2	3	4	4	5*						4a-p									6											
	30	1	2	3	4	4	8	7*	5p/9 a					10	11		6p-a /12a-a									13							
	31	1	2	3	4	4	10*	11	7p-a	6		5	8					12							9								
	32	1	2	3			6	5	7							8									9	4							
	33	1	2	3	5	5	9*	4				6			7		8	10															
	34	1	2	3			5/9*	7	8	6	6					10											4/11						
	35	1	2	3			5/9	4/8*										6a-a								7/10							
Junho	36								Semana do Meio Ambiente – Palestra com representante da Votorantim																								
	37								Semana do Meio Ambiente – Caminhada ecológica pela comunidade																								
	38	1	2	3			5	4									6a-a						6					7					
	39	1	2	3			6	5/8*									7a-a	7							9	4							
	40	1	2	3			5/7*	8															6			4							
	41	1	2	3			5	4									6a-a						6					7					
	42	1	2	3	5		6	5/8*									7a-a	7							9	4							
	43	1	2	3			5	6								8								7			4						
44	1	3	3				4							6		7	6p-a	5															

1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a	13 ^a	14 ^a	15 ^a	16 ^a	17 ^a	18 ^a	19 ^a	20 ^a	21 ^a	22 ^a	23 ^a	24 ^a	25 ^a	26 ^a	27 ^a							
MÊS	AULAS	Orar	Contar história	Anunciar a agenda	Registrar no quadro	Copiar do quadro	Realizar exercícios reproduzidos por meio de fotocópias ou mimeógrafo	Explicar o texto, a atividade ou conteúdo	Ler oralmente	Ler silenciosamente	Tomar a leitura	Monitorar a escrita no caderno	Questionar a escrita	Interpretar oralmente o texto	Interpretar por escrito o texto	Jogar com a escrita	Ensinar individualmente	Fazer exercícios sobre o sistema de escrita	Registrar o ditado	Produzir textos	Fazer atividades do livro didático	Realizar exercícios de matemática	Avaliar	Colorir ou ilustrar	Corrigir exercícios	Ocupar o tempo							
Agosto	45	1	2	3				4/6*								5a-a						5		7									
	46	1	2	3			6	5/8*									7a-a		9			7		10	4	11*							
	47	1	2	3	6	6		4/7*	5p				6p-a			8	8a-a								9								
	48	1	2	3			7	5/6*					6			4						8		9									
	49	1	2	3			6	5/8*								9									7	4							
	50	1	2	3			5	4/7									7a-a					6		8	9								
	51	1	2	3			5	4/7*								6				8					9								
52	1	2	3				4/6								5				7														
Setembro	53	1	2				5/9	4/8*									6a-a						6		7								
	54	1	2	3	10*	10	5/11	4	6				10		7	12	8a-a	8						9/13									
	55	1	2	3	5		7	4									8p-a					6/8											
	56	1	2	3	8		5/9/ 11*	4			7	7				12	6a-a /p-a					6/10			8								
	57	1					4	3															5										
58	1	2	3			5/8	4/7*												9	6		10											
Outubro	59								Semana da Criança																								
	60								Semana da Criança																								
	61								Semana da Criança																								
	62	1		3	5/7*	5		4	6			5/8	5										8										
	63	1	2	3	5	5	7*	4/8	9p-a						6				10														
	64	1	2	3	5		6	5				7	5				7a-a					7			4								
65	1	2	3	4/7			5	4	8							6a-a	6								7								
Nov	66	1	2	3			10	4/9*	6/11						12				5						8	7							
Dez	67	1		3	7*	7		4	6			7							5														

* Indica que houve mudança na disciplina trabalhada naquele dia.

a - um ou mais alunos desenvolvem a ação.

p - professor desenvolve a ação.

a-a - Interação aluno/aluno

p-a - Interação professor/aluno(s)

a-p - Interação aluno(s)/professor.

■ Avaliação Sistemática (PROALFA)



APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais e/ou responsável(is),

Participo do Programa de Pós-Graduação em Educação - “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, na condição de aluna do Doutorado e realizarei uma pesquisa que tem como objetivo investigar como as crianças interagem com a língua escrita na cultura local e na cultura escolar.

Temos o prazer de convidá-lo(a) para participar da pesquisa *Escrita Dentro e Fora da Escola: experiências de crianças em uma comunidade rural*. Para atingir os objetivos da pesquisa realizaremos observações e filmagens da educadora/professora na turma em que seu(sua) filho(a) estuda, em diversas situações dentro da escola. A filmagem dos momentos de interação entre a educadora/professora e as crianças será feita pela pesquisadora no espaço físico da escola, no seu horário normal de funcionamento e também em momentos de atividades espontâneas na comunidade, como casa, igreja, espaços de lazer e outros. Pretendemos ainda realizar entrevistas com o(a) senhor(a) com o intuito de compreender melhor o processo educacional do(a) seu(sua) filho(a).

Nenhum procedimento que possa causar dor ou dano físico será utilizado pela pesquisadora. Todos os dados obtidos por meio das filmagens serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Se as imagens gravadas forem apresentadas em eventos de caráter científico (congressos, seminários), os rostos dos participantes filmados serão desfocados para garantir o sigilo das informações. As imagens feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa, serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis.

Esta pesquisa poderá beneficiar os pais e as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na educação das crianças, ou seja, professoras, coordenação, já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno. Tais dados e resultados poderão subsidiar discussões e intervenções, contribuindo, dessa forma, cada vez mais para a melhoria dos serviços prestados pela escola. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

A pesquisadora se compromete a efetuar a devolução dos dados e resultados relativos a alguma criança conforme a necessidade dos pais e da escola. Os pais participantes desta pesquisa não terão nenhum custo com a pesquisa e serão informados sobre seu andamento, sempre que desejarem.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Responsáveis pela pesquisa

Jacqueline Araujo Corrêa Mendes
Doutoranda em Educação
Tel: (38) 3741-3413

Maria Lúcia Castanheira
Orientadora
Tel: 3409-6223

Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG
Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – CEP: 31.270-901 – BH-MG
Telefax: (31) 3409-4592 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Concordância dos pais e/ou responsável(is) em permitir a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa:

Declaro, para os devidos fins, estar ciente dos objetivos da pesquisa *Escrita Dentro e Fora da Escola: experiências de crianças em uma comunidade rural*, da maneira pela qual será realizada, dos riscos e benefícios dela advinda e permito a participação do meu(minha) filho(a).

Comunidade Jacarandá _____ de _____ de _____.

Nome do pai/mãe e/ou responsável: _____.

Assinatura: _____.



APÊNDICE C -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) colaborador(a)⁵⁸,

Participo do Programa de Pós-graduação em Educação - “Conhecimento e Inclusão Social” da FaE/UFMG, na condição de aluna do Doutorado e realizarei uma pesquisa que tem como objetivo investigar como as crianças interagem com a língua escrita na cultura local e na cultura escolar.

Temos o prazer de convidá-lo(a) para participar da pesquisa: *Escrita dentro e Fora da Escola: experiências de crianças em uma comunidade rural*. Para atingir os objetivos da pesquisa realizaremos observações e filmagens da educadora/professora na turma em que seu filho(a) estuda, em diversas situações dentro da escola. A filmagem dos momentos de interação entre a educadora/professora e as crianças será feita pela pesquisadora no espaço físico da escola, no horário normal de funcionamento da mesma e também em momentos de atividades espontâneas na comunidade, como casa, igreja, espaços de lazer e outros. Pretendemos ainda entrevistar pessoas na comunidade e registros escritos dos moradores poderão ser fotografados ou filmados com o objetivo de aprofundar os dados.

Nenhum procedimento que possa causar dor ou dano físico será utilizado pela pesquisadora. Todos os dados obtidos por meio das filmagens serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Se as imagens gravadas forem apresentadas em eventos de caráter científico (congressos, seminários), os rostos dos participantes filmados serão desfocados para garantir o sigilo das informações. As imagens feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa, serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis.

Esta pesquisa poderá beneficiar os pais e as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na educação das crianças, colaboradoras da pesquisa, já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno. Tais dados e resultados poderão subsidiar discussões e intervenções, contribuindo, dessa forma, cada vez mais para a melhoria dos serviços prestados pela escola na comunidade. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

A pesquisadora se compromete a efetuar a devolução dos dados e resultados relativo a alguma criança conforme a necessidade dos pais, da escola e dos colaboradores na comunidade. Os colaboradores da comunidade não terão nenhum custo com a pesquisa e serão informados sobre seu andamento, sempre que desejarem. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Responsáveis pela pesquisa

Jacqueline Araujo Corrêa Mendes
Doutoranda em Educação
Tel: (38) 3741-3413

Maria Lúcia Castanheira
Orientadora
Tel: 3409 6223

Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG
Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – CEP:31270-901 – BH-MG Telefax: (31) 3409-4592 – e.mail: coep@prpq.ufmg.br

Concordância de morador(a) da comunidade em participar da pesquisa

Declaro, para os devidos fins, estar ciente dos objetivos da pesquisa “*Escrita Dentro e Fora da Escola: experiências de crianças em uma comunidade rural*”, da maneira pela qual será realizada, dos riscos e benefícios dela advinda e estou de acordo em participar.

Comunidade de Jacarandá, _____ de _____ de _____.

Nome do(a) colaborador(a): _____.

Assinatura: _____.

⁵⁸Colaborador (a) é o morador da comunidade que tenha papel importante na educação das crianças, sujeitos da pesquisa.