

# LETRAMENTO E ESCOLARIZAÇÃO:

## PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Denise Maria Rengel<sup>1</sup>  
 Ingrid Leão Mendes Fontana<sup>2</sup>  
 Rita Pabst Martins<sup>3</sup>  
 Marly Krüger de Pesce<sup>4</sup>

### RESUMO

Este artigo aborda questões relacionadas a letramento e escolarização a partir de uma pesquisa realizada por meio de questionário e entrevista semiestruturada com familiares e professoras de alunos de 5º e 9º ano de uma escola pública municipal de uma cidade do norte catarinense. São abordadas, com o propósito de delinear o caminho percorrido para esta investigação, as definições de alfabetismo e letramento de Magda Soares (2012) com contribuições de Maria do Rosário Longo Mortatti (2004), bem como as definições de eventos e práticas de letramento conforme Silveira et al. (2012) e Ângela Kleiman (2007), que também contribui para a reflexão a respeito das relações entre escolar e não escolar, considerando a escola como importante agência de letramento. Brian Street (2010) contribui com a discussão sobre os modelos autônomo e ideológico de letramento, fundamental na análise proposta. Os dados coletados revelam, entre outras coisas, eventos e práticas de letramento com os quais as famílias e os alunos das professoras entrevistadas estão envolvidos e a valorização desses eventos. A relação entre letramento escolar e não escolar se evidencia. Por outro lado, também há momentos em que o distanciamento entre esses letramentos se faz marcante.

\*\*\*

1. Especialista, *e-mail*:  
denisemrv@sc.senai.br
2. Graduada, *e-mail*:  
ingrid.fontana@  
hotmail.com
3. Graduada, *e-mail*:  
ritapabst@ibest.com.br
4. Doutora, *e-mail*:  
marlykrugerdepesce@  
gmail.com

\*\*\*

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Escola. Contexto Social.

# 1 INTRODUÇÃO

A relação entre letramento e escolarização é o tema deste artigo que tem como intencionalidade promover a reflexão sobre o embate entre esses dois conceitos. Num primeiro momento, questões que parecem ser muito distantes e muito distintas e, ao mesmo tempo, muito próximas e indissociáveis, materializam-se nos conceitos teóricos e nas entrevistas aqui analisadas. Buscou-se entender, a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas respondidas por familiares e professoras de alunos de um 5º e um 9º ano de uma escola pública, o que aproxima e o que distancia o letramento da escola para melhor compreender suas abrangências.

A partir do entendimento do que seja letramento e escolarização pode-se organizar a prática pedagógica com vistas a contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento

de sujeitos mais autônomos e emancipados, conforme Kleiman (2007, p. 76) afirma:

[...] a transformação das estratégias da escola para ensinar a escrita aos grupos populares teria essa função legitimadora, assim como a transformação das estratégias dos cursos universitários para formar professores capazes de atuar em novos contextos, reestruturados segundo novas concepções de usos da língua escrita e das funções da escola no ensino desses usos.

Compreender como essas práticas e estratégias da escola ocorrem na relação dialética com a teoria, e conhecer outras práticas de letramento externas ao universo escolar e a relação que se dá entre elas é também o objetivo deste artigo.

A abordagem teórica que segue embasa a discussão conceitual que encaminha as considerações a partir da fala dos sujeitos entrevistados.

## 2 ALFABETISMO/LETRAMENTO E ESCOLA

Para discutir letramento, seja ele escolar ou não, é imprescindível que se tenha claro o viés que perpassa este artigo. Soares (2012) usa, no livro “Alfabetização e letramento”, o termo “alfabetismo” em lugar de letramento, discorrendo sobre o tema de forma a indicar alguns pressupostos que eventualmente podem direcionar as pesquisas e reflexões em torno do fenômeno, independente do vocábulo usado. Atualmente o uso da palavra “letramento” se tornou corrente. Com o embate entre denominações, e tendo esse já sido superado, as questões propostas por Soares

já na primeira edição da obra citada, lançada em 2003, ainda sob o termo “alfabetismo”, são pertinentes para a presente abordagem<sup>1</sup>.

Conforme Soares (2012, p. 33),

[...] o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico.

<sup>1</sup> Para este artigo, os termos “alfabetismo” e “letramento” serão usados como sinônimos, optando-se por “letramento” exceto nas citações literais em que a autora citada tenha usado “alfabetismo”.

Ainda segundo a autora, dependendo do contexto e da ideologia que perpassam as ações de letramento, ele pode servir tanto para a libertação, emancipação, como para a alienação dos sujeitos.

Diferente da alfabetização, conforme Mortatti (2004), cujo processo pode ser marcado como algo definido porque há um **produto** resultante dela, saber ler e escrever, ainda que seja também, como já foi dito, um processo e, portanto, variável, o letramento “é um *continuum* que envolve um processo permanente, cujo produto final não se pode definir nem prefixar [...]”. (MORTATTI, 2004, p. 110).

ASSIM, CONSIDERANDO AS INTENCIONALIDADES DO PROCESSO DE LETRAMENTO, E CONSIDERANDO TAMBÉM QUE ESTE É PERMANENTE, CONTÍNUO, TORNA-SE INTERESSANTE DISCUTIR O QUANTO O LETRAMENTO ESTÁ RELACIONADO À ESCOLA, QUE TIPO DE LETRAMENTO É ESSE (ESCOLAR) E COMO ELE SE DÁ ALÉM DOS MUROS DESTA INSTITUIÇÃO QUE TOMOU PARA SI UM FENÔMENO SOCIAL MUITO MAIS AMPLO DO QUE É POSSÍVEL PARA UM ESPAÇO TÃO CONTROLADO.

Kleiman (2007, p. 1) contribui, nesse sentido, para a compreensão de como o letramento foi se inserindo nas escolas, talvez mais como conceito do que como práticas:

[...] o conceito foi aos poucos infiltrando-se no discurso escolar, contrariamente ao que a criação do novo termo pretendia: desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (STREET, 1984) e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas uma das práticas de letramento da nossa sociedade embora possivelmente a mais importante agência de letramento, a instituição escolar.



Sob essa perspectiva, o termo que pretendia, pela sua diferenciação, ampliar o olhar para um fenômeno que não se restringe à escola, faz-se presente em toda a sociedade letrada e acaba sendo apropriado por essa instância. É importante observar, nas palavras de Kleiman, que a autora lembra que mesmo não sendo o letramento exclusivo da escola, essa é talvez a agência de letramento mais importante em nossa sociedade. Essa compreensão leva a discutir as relações entre o que acontece dentro da escola e o que está fora, em se tratando de letramento, permeando o que será feito em seguida.

## 2.1 Práticas e eventos de letramento

Antes de refletir sobre o letramento escolar e o não escolar, o que, inevitavelmente se fará abordando eventos e práticas de letramento, é importante que a significação desses termos seja esclarecida. Assim, parte-se da seguinte definição:

Um evento de letramento é uma situação comunicativa em que os sujeitos que dela tomam parte se envolvem em atividades da vida social que usam ou pressupõem o uso da língua escrita. Os eventos de letramento são colaborativos, pois os diferentes saberes dos sujeitos que neles estão envolvidos são mobilizados no momento adequado, em função dos objetivos comuns dos participantes. (SILVEIRA et al., 2012, p. 46).

**STREET (2010) TAMBÉM EXPLICA QUE UM EVENTO É CARACTERIZADO QUANDO SE PODE AFIRMAR QUE HÁ UMA ATIVIDADE EM QUE HAJA ESCRITA, AO PASSO EM QUE PRÁTICAS SÃO CONSTITUÍDAS A PARTIR DO MOMENTO EM QUE SEJA POSSÍVEL AFIRMAR QUE HÁ PADRÕES NOS EVENTOS, OU SEJA, CONJUNTOS DE EVENTOS DE LETRAMENTO COM UM CERTO PADRÃO FORMAM PRÁTICAS DE LETRAMENTO.**

Quais são os eventos de letramento que ocorrem dentro da escola e fora dela? Como são constituídas as práticas de letramento escolares e as não escolares? Essas questões indicam um caminho a ser percorrido neste artigo.

Outra distinção importante para a discussão proposta é feita a partir de Street (2010), que explica a diferença entre o modelo autônomo de letramento e o ideológico, afirmando que no primeiro considera-se o letramento independentemente do contexto, como algo separado, por isso “autônomo”. Já no modelo ideológico, são consideradas as relações e os envolvimentos sociais, por isso não se pode falar em um único letramento, os letramentos são múltiplos, e a escolha por uma variedade é também ideológica.

Para Mortatti (2004), o modelo autônomo de letramento ainda prevalece nas escolas, pois nesse espaço a aquisição da leitura e da escrita é tida muitas vezes como um processo neutro, que não considera o contexto e o meio social do aluno. Sob essa perspectiva, pode-se distinguir o letramento escolar do que a autora chama de letramento social. Para ela, o mais adequado “[...] seria distinguir letramento escolar, que ocorre na escola e não é sinônimo de alfabetização, e letramento não escolar, que ocorre fora da escola, mas é também social, pois o contexto escolar é parte do contexto social” (p. 113).

Dessa forma, não se pode negar que o letramento escolar também é social, se a escola for considerada, como realmente é, uma instituição social, parte de um contexto maior.

Para discutir a diferença entre os letramentos escolar e não escolar, Mortatti (2004) lembra a importância dos conceitos de eventos e práticas de letramento, já abordadas neste artigo, pois esses conceitos são a base para essa diferenciação. Segundo Mortatti (2004, p. 113), “diferentemente [...] do que ocorre na vida cotidiana, a escola, ao automatizar as atividades de leitura e escrita, cria eventos e práticas de letramento, mas com natureza, objetivos e concepções que são específicos do contexto escolar” (p. 113).

Talvez por serem “criados” especificamente para fins escolares, esses eventos e práticas levem ao modelo autônomo de letramento.

Nesse sentido, seria interessante que a escola considerasse os letramentos não escolares, dos quais os alunos participam no dia a dia para aproximar seus eventos e suas práticas, “criados” para fins de letramento, do contexto de vida dos alunos, para que suas ações sejam mais significativas.

De acordo com Kleiman (2007, p. 4) “é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas [...]”.

Nesse mesmo sentido, Silveira et al. (2012, p. 46) explicam:

Os eventos de letramento não estão circunscritos ao âmbito escolar, porém é a escola uma das mais importantes agências de letramento de nossa sociedade letrada, e cabe a ela criar espaços para que o educando possa experimentar formas de participação (eventos de letramento) nas práticas sociais letradas.

Assim, a escola pode proporcionar situações de aprendizagem significativa fazendo uso de eventos de letramento considerados não

escolares. Além disso, é importante destacar que diante dessa perspectiva espera-se que a escola considere e valorize os usos da língua escrita que os alunos trazem de seu cotidiano.

Para Kleiman (2007), a escola tem a oportunidade de desenvolver atividades relativas à leitura e escrita bastante significativas, visto que “[...] na escola existem (ou deveriam existir) possibilidades de experimentação que estão ausentes de situações mais tensas e competitivas como as do local de trabalho”. (p. 2).

Assim, os letramentos não escolares poderiam ser levados para a escola, considerando, como já foi afirmado neste artigo, que essa está na sociedade, não é um aparte, e por isso mesmo pode desenvolver suas atividades de forma mais contextualizada. Para que isso seja possível, é imprescindível que professores e demais membros da instituição escolar conheçam esse contexto com o qual estão lidando, e no qual estão também inseridos.

Na tentativa de perceber o quanto professores reconhecem eventos e práticas de letramento, não necessariamente relacionados à escolarização, dos quais alunos e seus pais participam, delineou-se o percurso metodológico desta pesquisa, que será apresentado em seguida.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Os dados que aqui serão analisados fazem parte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo conhecer a percepção do professor acerca das práticas de letramento no ambiente familiar do aluno da educação básica a partir da análise e do confronto dos discursos dos professores

e dos pais/responsáveis. Esses dados, cedidos pelo então mestrando, serviram para exercício de análise em uma disciplina ministrada no 1º Semestre de 2014, em um programa de Mestrado em Educação. Nesse sentido, foram observados a partir de um aspecto específico



relacionado à temática do letramento, que é o objeto de estudo da referida disciplina.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Triviños (2010, p. 170),

[...] pelo tipo de técnicas que emprega, de preferência, a entrevista semiestruturada, o questionário aberto, o método clínico, a análise de conteúdo etc., não estabelece separações marcadas entre a coleta de informações e a interpretação das mesmas.

Os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas. Os questionários foram respondidos por 17 pais de alunos do 5º ano e 14 do 9º ano, a partir dos quais dois pais de cada turma foram escolhidos para uma entrevista. As entrevistas foram realizadas com duas professoras e quatro familiares de seus alunos, de uma escola pública de Ensino Fundamental, de uma cidade do norte de Santa Catarina, selecionada por meio de sorteio, considerando as instituições de ensino existentes nas regionais administrativas escolhidas para a pesquisa. Como critério de escolha de tais regionais, optou-se por aquelas com menor e maior média dos anos de estudo do responsável pela família.

No caso do presente estudo, optou-se pelos dados relativos à escola com menor média de anos de estudo do responsável pela família. Foram selecionados, também por meio de sorteio, os professores de 2 turmas de cada escola: uma do 5º ano e outra do 9º ano, tendo em vista se tratar das turmas finais dos dois ciclos do Ensino Fundamental. Foram considerados para o sorteio os professores que trabalham diretamente com o ensino da Língua Portuguesa. Assim, no caso do 5º ano foi a professora regente e no 9º ano, a professora de Língua Portuguesa. As turmas atendidas por esses professores foram selecionadas para a etapa de pesquisa com os familiares. O critério de seleção dos pais para

a entrevista se deu a partir de sua manifestação em participar da pesquisa registrada ao final do questionário a eles previamente encaminhado. Como amostra, foram consideradas duas famílias (pais e/ou responsáveis) de cada turma para a realização das entrevistas, sorteadas dentre todas que se manifestaram favoráveis à continuidade.

Como instrumentos de geração de dados, foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada. Um questionário com questões abertas e fechadas foi encaminhado para todos os pais das duas turmas. Também os professores de Língua Portuguesa responderam a um questionário próprio. Esse instrumento tinha o objetivo de possibilitar um reconhecimento mais amplo dos sujeitos. Em seguida, foram feitas as entrevistas semiestruturadas, tanto com os professores como com os pais, que podiam manifestar seu interesse em participar da entrevista por meio do questionário.

A análise dos dados, enquanto exercício para a disciplina anteriormente referida, ocorreu durante algumas aulas. Os mesmos dados foram distribuídos por entre os grupos e vistos sob diferentes óticas, tais como: o mito do letramento, a relação entre letramento e cultura, a manifestação de práticas e eventos de letramento, a relação entre letramento e escolarização. No caso do presente artigo, o enfoque recairá sobre letramento e escolarização.

O que se propõe, portanto, na análise das entrevistas feitas com duas professoras e quatro familiares de alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola de periferia, é perceber quais são e como são vistos os eventos e as práticas de letramento dos quais os alunos participam, tanto na escola como fora dela. Ao analisar essas percepções, pretende-se discutir as relações e os distanciamentos entre letramento e escolarização apresentados ao longo deste artigo.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas analisadas são de duas professoras nascidas na década de 50 e de quatro familiares (pai ou mãe, que serão indicados com as letras e números F1, F2, F3 e F4) de alunos das turmas com as quais essas professoras trabalham. A professora do quinto ano trabalha em duas escolas e a do nono ano em três, sendo que ambas trabalham no período matutino e noturno. A professora do quinto ano (P1) tem entre 1 e 2 anos de tempo de trabalho na escola pesquisada e a professora do nono ano (P2) de 3 a 5 anos nessa escola. É importante observar, e considerar na análise das respostas das professoras às questões propostas, que no quinto ano os alunos passam a maior parte do tempo com essa professora, exceto nas aulas de Artes, Educação Física e Língua Inglesa, disciplinas que já têm professores específicos, enquanto no nono ano eles têm apenas 4 aulas semanais com a professora entrevistada, o que proporciona a ela um tempo muito mais restrito de trabalho com a turma em questão.

Os questionários respondidos por pais e pelas duas professoras dos alunos do 5º e do 9º ano da escola investigada indicam alguns fatores que podem contribuir na compreensão dos dados revelados nas entrevistas que serão discutidas na sequência. Os questionários delineiam o perfil dos pais dos alunos da escola pesquisada, suas características e o contexto em que estão inseridos.

A maioria dos pais dos estudantes do quinto ano está na faixa etária entre 30 e 39 anos (76%) e 47% têm o ensino médio completo e cursos técnicos. A maioria dos pais dos estudantes do nono ano também está na faixa etária entre 30 a 39 anos (57%). Desses, 21% têm o ensino

fundamental completo e 14% o ensino médio completo.

Embora as duas professoras tenham algumas diferenças em relação à formação, tempo de serviço na escola e idade, ambas utilizam as mesmas fontes de pesquisa para preparar suas aulas (internet, livros e revistas, diálogo com os demais colegas de trabalho). Ambas afirmam conhecer poucas famílias dos seus estudantes bem como afirmam que poucas famílias as conhecem. Porém, as duas acham importante conhecer a realidade familiar dos seus alunos porque acreditam que isso auxilia na prática docente. O questionário nos mostrou que a professora do quinto ano (P1) busca as informações sobre os estudantes por meio de uma pesquisa no início do ano letivo junto às famílias e considera que esta é a melhor forma de conhecer um pouco da realidade de cada aluno e das famílias. Quando arguida sobre o uso dessas informações para o desenvolvimento de atividades em classe, ela disse não utilizar e que dependendo do contexto social trabalha com as dificuldades que observa na criança.

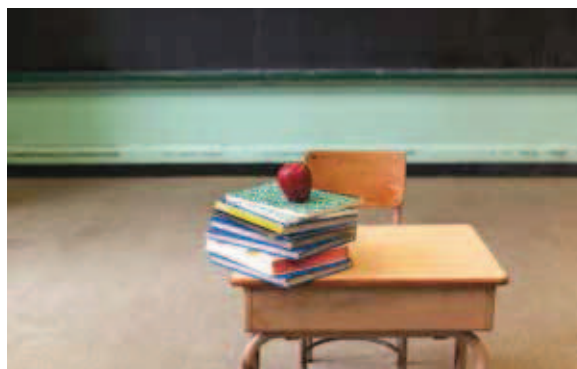
Já P2 busca as informações sobre seus alunos e o contexto social deles em reuniões e conversas individuais, mas também não as utiliza para o desenvolvimento das atividades. Afirmou trabalhar algumas questões de atitude com os alunos, em sala de aula, como perguntar se está certo ou errado.

As professoras acreditam ser fundamental a leitura no ambiente familiar. P1 considera que para uma aprendizagem de excelência, é de importância a influência e o envolvimento familiar na vida das crianças. Acredita que desde pequenos deve-se possibilitar o convívio com o

letramento através de jogos e imagens. E acredita que a maioria dos pais lê pelo menos um gênero textual com seus filhos. Cruzando essas afirmativas da professora com os questionários respondidos pelos pais, é possível confirmar a percepção da professora: quase 80% dos pais dos estudantes do quinto ano afirmam gostar de ler e leem mais de um gênero textual em casa, sendo que 64% respondem o questionário afirmando que costumam ler na presença dos filhos.

Já a professora do nono ano acredita que a maioria dos pais e/ou responsáveis leem pelo menos um gênero textual no ambiente familiar, e acredita que as atividades de leitura e escrita no ambiente familiar criam o hábito de leitura no aluno oferecendo a ele mais recursos na produção textual, facilidade de interpretação e melhora no rendimento escolar. Mais uma vez, retomando os questionários respondidos pelos pais, é possível constatar que 57% deles gostam de ler e leem diversos gêneros textuais e 50% o fazem na presença dos filhos.

Além disso, na análise desses questionários, percebemos que os gêneros comuns para as famílias são: bíblia, livros de autoajuda, jornal e livros de conhecimentos gerais. Outra constatação foi a de que os pais de ambos os anos não costumam ler histórias infantis para seus filhos e em torno de 45% liam às vezes para seus filhos quando pequenos. A maioria dos pais auxilia seus filhos nas tarefas em casa.



Partindo do perfil acima delineado, dois familiares de cada uma das turmas investigadas foram sorteados para a realização de uma entrevista semiestruturada, assim como as duas professoras dessas turmas.

#### 4.1 Um olhar mais de perto

Ao ser questionada sobre as características da comunidade dos seus alunos, P1 afirma que a maioria não possui hábitos relativos à leitura: ‘[...] leem pouco. Poucas famílias têm o hábito da leitura. Alguns leem gibi, a maioria não gosta de ler. Não incentivam os filhos à leitura [...]’.<sup>2</sup>

Quando questionada sobre o que essa “minoría” que tem práticas de leitura lê, ela acha que eles têm mais acesso a: ‘[...] revista, jornal, livro e romance’. Na opinião dessa professora, os alunos que têm essa referência de leitura em casa se saem melhor na escola, inclusive em Matemática e no comportamento: ‘[...] E essas, o desenvolvimento delas na sala de aula é muito melhor, em tudo. Vêm mais preparados em tudo, em português, na matemática, no comportamento. É tudo.’

<sup>2</sup> As entrevistas foram transcritas e, para este artigo, os trechos analisados foram adaptados de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.



Assim, apesar da professora considerar que a maioria não gosta e não tem o hábito da leitura, reconhece que alguns têm acesso a materiais para essa finalidade e valoriza essa prática.

Já P2 responde à mesma pergunta (sobre as características da comunidade dos alunos) dando ênfase à condição social e às relações familiares; não fala sobre leitura ou estudos: '[...] eles fazem praticamente os afazeres de casa, lavam, limpam a casa, fazem comida, mas também tem gente que tem condições boas, tem gente que vem aqui que tem veículo, né. Na forma de se trajar também né, às vezes a gente vê os pais, né. Mas a maioria é mais carente. E a carência faz com que todo mundo fique fora de casa e a criança fica sozinha. **Nós temos aqui pais analfabetos**, aí como é que ele vai ajudar um filho? [...].'

Embora a professora não tenha falado anteriormente sobre estudo ou leitura, é possível inferir que, ao afirmar que pais analfabetos não têm condições de ajudar seus filhos, ela esteja falando, nesse caso, em ajudar nos estudos e tarefas escolares.

A professora é indagada sobre como vê as leituras em casa, e sua resposta reforça o que já havia dito anteriormente: 'É muito pouco, por causa da vida corrida que eles têm. Talvez não seja por falta de vontade, mas pela vida corrida. Tem alguns pais que em família eles leem a Bíblia, a gente sabe, mas não são muitos. Às vezes eles saem de manhã de casa, o filho ainda está dormindo, e eles não se encontram, não há possibilidade, muito pouco. **Acredito que tem muita gente analfabeta** aqui no bairro. Nesse caso, o filho pode ajudar mais o pai do que o pai o filho [...].'

Portanto, fica evidenciada a crença da professora na relação entre condição social/financeira e letramento, já socialmente naturalizada, além da visão que tem do contexto de seus alunos, como sendo de pouco envolvimento dos familiares com leitura e escrita.

P2, quando questionada sobre sua forma de planejamento, afirma que '[...] não pode contar com o suporte de casa. [...]'. Para chamar a atenção dos alunos para as atividades, acredita que sua estratégia atual está dando certo: '[...] eu tiro uma cópia colorida e entrego para eles. O colorido é mais bonito e chama mais a atenção. A partir do momento que é mais colorido, traz mais alegria e desperta mais'.

Na entrevista com os pais, F1 (turma da professora 1) é questionada se considera a leitura importante. Sua resposta: 'sim, muito importante. Porque ela traz mais conhecimento. Quem lê, sabe mais, né? Quem lê sempre está na frente, mesmo lendo jornal, mesmo lendo revista, quem lê sempre sabe mais. Eu acho que a pessoa sempre descobre mais'.

É possível perceber a valoração da leitura de livros, quando afirma que "mesmo" lendo revista ou jornal a pessoa estará aprendendo, considerando essa leitura de menor importância. Essa interpretação da fala da mãe se confirma na resposta seguinte, em que ela faz questão de afirmar qual é o tipo de leitura que faz. A pergunta realizada foi 'a senhora costuma ler em casa?', e sua resposta evidencia esse valor que dá ao livro: 'Olha, quando tenho tempo, sim. É difícil ter tempo para ler mais. Ela lê mais e o meu marido lê mais. Nós lemos à noite antes de ir dormir. **Cada um lê um livro**. Ela lê o dela, o meu marido está lendo um sobre "negras raízes" e eu estou lendo um de dieta: "100 maneiras

para emagrecer”, mas estou lendo [risos]. Ele é negro e tem curiosidade de saber assim como é a história, ele lê muito. Ela também lê bastante [...]. (F1).’

Quando questionada sobre como faz para incentivar a leitura, a mãe revela que o acesso aos livros não se restringe à escola: ‘Como ele [o marido] trabalha na [empresa], e eles têm a biblioteca lá, sempre traz livro, traz filme. Pergunta o que ela quer ler, que filme quer ver. E traz. Se ela tem vontade de ler um livro diferente, a gente procura e eu compro para ela. Nesse lado, mesmo a gente tendo poucas condições, se tem vontade, eu dou um jeito e compro para ela. (F1).’

Quando questionada sobre o que eles leem, a família em geral, a resposta da mãe mostra que as práticas de letramento são constantes em sua casa, e ela mais uma vez reitera a importância do objeto livro: ‘Tem o jornal, que ele assina e lê. [...] Revista, pouco. **Mais livros e jornal.** Nós lemos só em casa. Final de semana a gente assiste um filme. Temos **alguns livros comprados**, mas a maioria pegamos em biblioteca.’ (F1).

F2, mãe de um aluno da turma dessa mesma professora também valoriza a leitura: ‘Considero muito importante. É um aprendizado, né. Quanto você lê, mais você aprende. Minha filha desde sempre teve livro de história, e ela sempre gostou de ler. Hoje em dia ela gosta de ler gibi. Eu acho muito importante.’

A ocorrência de eventos de letramento no contexto familiar vai se fazendo marcante nas entrevistas. Por vezes, esses eventos têm alguma relação com a escola, mesmo não ocorrendo na escola, quanto se relacionam com tarefas ou livros da biblioteca escolar. Por outras,

se distanciam dessa agência de letramento (KLEIMAN, 2007), quando os livros, revistas, jornais, gibis, a Bíblia são escolhas desvinculadas de tarefas ou indicações escolares.

Em relação às suas próprias leituras, ela afirma: ‘Eu costumo, mais [ler] livros de autoajuda, é isso, Bíblia.’. A presença da Bíblia no cotidiano das famílias já havia sido apontada pela professora do nono ano (P2), o que se confirma nas entrevistas dos familiares. Na resposta de F2 sobre as leituras da filha, é possível perceber que essas estão relacionadas à escola, mas também extrapolam esse espaço: ‘De vez em quando a gente lê junto, mas geralmente ela pega livro na escola. Quando ela era pequena, eram mais livros de história, agora já é diferente, tanto os meus quanto os dela. Mas eu procuro incentivar ela. Ela é quem comanda os livros dela, tem alguns, outros ela pega emprestado na biblioteca, aí devolve. Empresta dos amigos, ganha, compra gibi. O que é interessante para ela.’

As práticas de letramento social da família estão relacionadas ao trabalho e também ao lazer. Quando questionada se ela e o marido escrevem em casa ela afirma: ‘Só no serviço preenchendo os formulários, mais do que em casa. A minha filha escreve o ‘diarinho’ dela, as suas tarefas, mas o que ela gosta mesmo é de desenhar. Ela tem um diário de meninas, né. Já é o segundo diário, ela tem 11 anos’. (F2) Sua resposta evidencia o letramento não escolar, pois se refere aos formulários que preenche no trabalho e ao diário que sua filha possui, cuja escrita independe da cobrança da escola.

A mãe também fala sobre como incentiva a leitura da filha: ‘[...] eu compro. Quando ela vê um livro, eu incentivo. Ah, filha, tem que ler, melhora na leitura. E aí a gente vai incentivando.

Aí, ela pegava o gibizinho, aqueles livretos e ia lendo. Se ela vai no dentista e tem algo para ler, ela lê tudo. Tudo o que ela vê ela vai lendo. Ela lê a Bíblia na catequese. Ela adora ler, é espontâneo dela. Ela vê eu lendo também. (F2)'.

Assim, a valorização da leitura e da escrita também se faz presente na família, como já vimos na fala das professoras, que representam a instituição oficial de ensino. Nesse caso, a mãe reforça em casa o discurso da professora, enaltecendo o gosto da filha pela leitura e sua própria prática como leitora.



O pai entrevistado (F3) também fala sobre o hábito de ler: 'a leitura é importante. Eles aprendem a ler certinho, corretamente, definir o que está escrito certinho, e aprender certo aquilo que o professor passa para eles. Isso é muito importante. Ele [o filho] tem que aprender porque isso aí faz parte do estudo dele'.

Quanto aos próprios hábitos de leitura e escrita, o pai revela que lê pouco e dificilmente escreve:

[...] não me sobra tempo para ler por causa que eu trabalho e daí não tenho muito tempo pra estar num livro. Quem pega mais com eles, na verdade, é a minha esposa. [...] Ela pega o livro deles, ela sempre está em cima

olhando os cadernos deles. Alguma coisa ela passa para mim e mostra para mim o certo e o errado. Ela está sempre pegando no pé deles para eles aprenderem cada vez mais, entendeu? Sozinho eu leio muito pouco. Ler, só conta. Conta que é o que não falta. É muito raro estar estudando com eles, entendeu. (F3).

Ele encontra na falta de tempo e no apoio da esposa, que acompanha os estudos dos filhos, os motivos que justificam o "não-ler", como que se desculpando por isso. Mais uma vez, se faz presente a valorização da leitura por parte do entrevistado. As atividades relacionadas à escrita também são centralizadas na esposa, que tem apenas um ano a mais de escolarização que o entrevistado, mas é a pessoa a quem ele recorre quando precisa escrever. Sua resposta, ao ser questionado se escreve em casa, indica a participação em eventos de letramento, no entanto, a responsável pela efetivação do ato de escrever é a esposa: 'não. É difícil mesmo. A minha esposa, sim. Uma carta, eu falo e ela escreve. A minha vida é corrida mais do que passarinho caçando o que comer. Não tenho mesmo atividade para o estudo. Estudei só até a terceira série, ela até a quarta'. (F3).

Há, entre as respostas desse pai, uma frase que se destaca em relação à concepção que tem de leitura: 'ler é educação e respeito'.

As leituras que ele afirma que os filhos fazem em casa são variadas: 'às vezes eu vejo os meus filhos em casa lendo. Eles leem gibi, livro que eles pegam na escola, caderno. A Bíblia eles leem muito. Nós somos da Assembleia de Deus, eles vivem com a Bíblia na mão'. (F3).

Em relação à família, também revela outros eventos de letramento nos quais estão envolvidos: ‘Às vezes eles pegam gibi dos amigos, emprestam, livro também. Às vezes pegam arrumam o que ganham, né. Nós temos duas Bíblias, uma pequena e uma grande. No final de semana a gente para e lê junto a Bíblia. A esposa lê, e a gente senta junto, nós 7, e ouve o que ela lê. Aí a gente conversa o que entendeu. É muito importante [...]. (F3).’

Sobre a escrita dos filhos em casa, ele afirma: ‘às vezes até o que não é atividade da escola eles querem escrever, carta pros tio, pras tia. Eu só digo que o caderno deles é independente e eles têm que cuidar porque se não vira uma borracheira’.

A outra familiar entrevistada é mãe de um aluno da professora do nono ano (P2). Ela afirma, sobre as próprias leituras, que lê: ‘Panfleto, jornal, revista, livro, Bíblia, revista de cozinha. Não faz muito tempo, perdi a minha mãe, a gente se reunia na casa dela. Livro de histórias, romântico. Gosto de tudo. Pego na biblioteca, compro, pego emprestado com a minha vizinha. A gente compartilha bastante, a minha vizinha eu conheço desde criança. Vou na cerca e pego emprestado com a minha vizinha (F4).’

Essas falas mostram o quanto as práticas de letramento familiares, não escolares, são ricas entre as famílias entrevistadas. Os filhos também leem em casa: “Gibi e os livros da escola. Uns deles, uns dos amigos. Eu incentivo bastante a emprestar os livros”. (F4) Sobre a escrita, ela revela um hábito: ‘Escrevo, eu tenho uma agenda onde escrevo tudo o que acontece comigo. Faz pouco tempo, antigamente eu fazia em folhas, mas hoje eu faço em agenda. Eu estou com problema com a minha filha de 13 anos, ela saiu de casa, foi morar com um cara, e eu estou com problema. Ela é agressiva. Aí eu escrevo. Bem complicado para mim. Escrevo dos outros filhos, como eles vão, se obedecem [...].’

Assim, é possível perceber eventos e práticas de letramento não escolar que, conforme apresentamos nas palavras de Mortatti (2004), podem ser relacionados aos eventos de letramento escolar para aproximar a escola do contexto social dos alunos, lembrando que a escola, ainda conforme a autora, está inserida nesse contexto social, faz parte dessa sociedade a qual esses alunos pertencem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados permitiu constatar que as professoras consideram importante conhecer o contexto familiar de seus alunos, entretanto, não conhecem a maioria das famílias, pois têm pouco tempo já que trabalham em mais de uma

escola. Segundo Kleiman (2006), de acordo com a perspectiva da teoria das representações sociais, se um indivíduo expressa uma opinião sobre o objeto ou uma situação, esta o constitui. A partir desta afirmação é possível compreender

que apesar das professoras entenderem a importância de conhecer o contexto familiar para sua práxis, as condições de trabalho não lhes permitem avançar nesta questão.

Também foi possível observar que elas acreditam que a maioria dos alunos não tem contato com leitura e escrita fora da escola. Para fazer um contraponto, nas entrevistas com os familiares, esses afirmam haver eventos de letramento em casa. Frente a essa constatação, faz-se necessária a seguinte reflexão: as professoras acreditam que os eventos de letramento ficam restritos ao universo escolar no caso da maioria das famílias de seus alunos, reconhecendo que aquelas que têm esse envolvimento contribuem na formação das crianças. Isso interfere consideravelmente nas relações que se estabelecem nas práticas do cotidiano escolar, contribuindo para a construção de representações sociais que implicam diretamente nas tomadas de decisões e posicionamento. Dessa forma, seria pertinente que as professoras tivessem a oportunidade de travar

maior contato com a comunidade com a qual trabalham.

Segundo Kleiman (2006), há uma relação dialética entre a representação individual de si mesmo e a representação que os outros têm do indivíduo, o que determina a reciprocidade na constituição de um e do outro, e as torna componentes identitários importantes nos grupos culturais, profissionais, nas associações.

Assim, as representações que as professoras fazem da comunidade com a qual trabalham, é a de um grupo com pouco envolvimento com o letramento. Os familiares entrevistados, por outro lado, reforçam as falas das professoras, valorizando o estudo e a leitura, procurando incentivar seus filhos. Essa reafirmação do letramento escolar em casa contribui para a percepção da escola como importante agência de letramento.





# LITERACY AND SCHOOLING

## PERSPECTIVES AND POSSIBILITIES

### ABSTRACT

*This paper addresses issues related to literacy and schooling starting from a survey performed using a questionnaire and semi structured interviews with family members and teachers of students in 5th and 9th year of a public school in a northern town of Santa Catarina. The article considers, with the purpose of outlining the path for this research, definitions of alphabetisation and literacy of Magda Soares (2012) with contributions from Maria del Rosario Longo Mortatti (2004), as well as definitions of events and literacy practices as Silveira et al. (2012) and Angela Kleiman (2007), which also contributes to the reflection on the relationship between schooling and non-schooling, considering school as an important literacy agent. Brian Street (2010) contributes to the discussion on the autonomous and ideological models of literacy, crucial in the proposed analysis. The collected data reveal, among other things, events and literacy practices with which families and students of the teachers interviewed are involved and the appreciation of these events. The relationship between school and non-school literacy is evidenced. On the other hand, there are also times when the distance between these types of literacy becomes remarkable.*

\*\*\*

*Key-words: Literacy. School.  
Social context.*

\*\*\*

### REFERÊNCIAS

- KLEIMAN, Ângela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letramento, alfabetização, escolarização e educação. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 89-116.
- SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da et al. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes**. Florianópolis: DIOESC, 2012.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- TRIVINÓS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

Data de recebimento: 03/07/14

Data de aprovação: 17/12/14

## SOBRE AS AUTORAS



### Denise Maria Rengel

Pedagoga, formada pela Associação Catarinense de Ensino – Faculdade de Educação de Joinville; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Bagozzi de Curitiba; e Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente. Atua no SENAI/SC Joinville desde 1992, na coordenação dos processos de educação profissional. Atualmente coordena a Faculdade de Tecnologia SENAI/SC Joinville.



### Ingrid Leão Mendes Fontana

Licenciatura em História pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestranda em Políticas e Práticas Educativas em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Professora efetiva do Município de Vila Velha/ES. Membro do Comitê Estratégico da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES. Membro do grupo de pesquisa Políticas e Práticas Educativas.



### Marly Krüger de Pesce

Licenciatura em Letras – Português e Inglês pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), mestrado em Educação pela Universidade da Região de Blumenau (FURB) e doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professora da UNIVILLE, atuando no curso de Letras e no Mestrado em Educação. Coordenadora do Centro de Inovação Pedagógica da UNIVILLE. Realiza estudos sobre a formação docente e é pesquisadora participante do grupo de pesquisa Getrafor e Coordenadora do grupo de pesquisa Plisa. Coordenadora do projeto de extensão sobre linguagem e não violência. Orientadora do subprojeto de Letras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).



### Rita Pabst Martins

Professora de Língua Portuguesa e Inglês, graduada em Letras pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e mestranda em Educação pela mesma universidade. Vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do mestrado, investiga os letramentos literários de professores de Língua Portuguesa e estudantes do curso de Letras. Atualmente trabalha no Ensino Fundamental e Médio de uma escola estadual em Joinville/SC.