

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LEANDRO GASPARETI ALVES**

**POSSIBILIDADES, LIMITES E CONTRADIÇÕES NAS  
RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA (NÃO) MEDIADAS  
POR POLÍTICA DE GOVERNO**

**CAMPINAS  
2014**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LEANDRO GASPARETI ALVES**

**POSSIBILIDADES, LIMITES E CONTRADIÇÕES NAS  
RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA (NÃO) MEDIADAS  
POR POLÍTICA DE GOVERNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Elvira Cristina Martins Tassoni

**CAMPINAS  
2014**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t372  
A474p

Alves, Leandro Gaspareti.

Possibilidades, limites e contradições nas relações família e escola (não) mediadas por política de governo / Leandro Gaspareti Alves. - Campinas: PUC-Campinas, 2014. 204p.

Orientadora: Elvira Cristina Martins Tassoni.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Ensino fundamental. 2. Escolas - Organização e administração. 3. Crianças - Escrita. 4. Professores e alunos. 5. Professores - Formação. I. Tassoni, Elvira Cristina Martins. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t372

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autor: Leandro Gaspareti Alves

Título: Possibilidades, limites e contradições nas relações família e escola (não) mediadas por política de governo

Dissertação de Mestrado em Educação

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. (a) Dr. (a) Elvira Cristina Martins Tassoni \_\_\_\_\_

Banca externa: Prof. (a) Dr. (a) Adriana Varani \_\_\_\_\_

Banca interna: Prof. (a) Dr. (a) Maria Silvia P. M. Librandi da Rocha \_\_\_\_\_

Campinas, 25 de fevereiro de 2014.

*Dedico este estudo à fonte principal de meus motivos e emoções para o trabalho que realizei como profissional na área da pesquisa: profissionais da educação e famílias que confiam seus filhos a eles na grande tarefa de ensinar os conhecimentos do humano.*

## Agradecimentos

Inicialmente, minhas alegrias se movem em direção aos meus queridos meus pais, Augusto e Clarice. A convivência com eles proporcionou-me o aprendizado do afeto, da razão e da ação, mas principalmente a sabedoria em distinguir uns dos outros a caminho de uma estrutura que possibilitou o equilíbrio necessário para experiências de grande valor em minha vida. Obrigado por apoiarem com (des) confiança meus sonhos profissionais. Isso foi fundamental para que eu estivesse reavaliando meus planos e acreditando na minha capacidade. Amo vocês.

Aos meus irmãos por serem fieis companheiros nesta vida. Obrigado pelos conselhos, por apoiarem meus sonhos profissionais com empatia e consideração positiva diante das dificuldades que aparecessem. São eternos em meu coração. Amo vocês, Rodrigo e Vanessa.

Carinhosamente, este meu percurso na pesquisa só foi possível graças a duas grandes e eternas mestras, a prof. Dr. Cristina Tassoni (orientadora do mestrado), e a prof. Dr. Silvia Rocha (orientadora de iniciação científica). Foi difícil, desafiador e prazeroso chegar ao lugar que cheguei. Acredito que isso só foi possível por toda habilidade na paciência, firmeza, ética, persistência e conhecimento de vocês no ato de ensinar. Conseguiram explicar muito bem o papel de um pesquisador comprometido com a realidade educacional. Hoje e sempre construí um gigante legado em minha vida: o prazer por ler, refletir e escrever.

Aos meus amigos do mestrado. Foram todos muito importantes nas minhas reflexões para o trabalho. Instigaram a vontade de estar junto nos encontros em sala de aula para discussões mansas, agitadas e enriquecedoras. Pra além das discussões, os momentos descontraídos foram importantes para amenizar a pressão das metas. Especialmente agradeço ao Henrique Lourenço, com quem compartilhei muitos desafios e risadas.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC de Campinas. São excelentes formadores e fundamentais para meu aprimoramento profissional.

A Leticia por ter sido uma grande companheira ao longo do meu mestrado. Contribuiu muito para minhas reflexões e nos momentos de descontrações.

A Liliane, minha excelente psicoterapeuta. Com você pude compartilhar momentos intensos em processo de compreensão da minha personalidade. Tive a bela e brilhante oportunidade de olhar para mim e reconstruir meu espírito com uma base cada vez mais sólida para futuras aventuras neste mundo de desafios constantes. Obrigado por ajudar-me a encontrar o meu caminho, meu processo de individuação.

Por fim, saúdo a natureza humana por ser social – por isso bela, complexa, conflituosa, admirável, desafiadora, acolhedora, viva, dinâmica, amedrontadora, curiosa e humorada. Com as pessoas que cruzei nesta vida em meu cotidiano, vivi a capacidade de construir meu “EU”, o homem que fui me tornando ao longo de meus 27 anos.

ALVES, Leandro Gaspareti. Possibilidades, limites e contradições nas relações família e escola (não) mediadas por política de governo. 2014. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2014.

## RESUMO

As relações entre escola e família vêm sendo apontadas pela literatura e pela política neoliberal, especialmente na década de 1990, como importantes para combater o fracasso e promover o sucesso escolar. Alguns estudos têm ressaltado que tais relações apresentam-se imersas em condições que podem promover tanto a aproximação como o afastamento entre ambas as instâncias. Optamos por investigar uma das propostas do Programa Ler e Escrever, de responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que se constitui em num conjunto de ações formadoras articuladas em diferentes frentes de atuação, envolvendo além da formação de professores alfabetizadores, a distribuição de materiais pedagógicos e orientação aos pais do segundo ano do Ensino Fundamental. O estudo teve como objetivo geral investigar como uma professora do 2º ano, as gestoras do Ensino Fundamental de uma escola da rede Estadual de Campinas e os pais dos alunos dessa turma compreenderam o material de orientação “Conversa com os Pais” do Programa Ler e Escrever. Os procedimentos de coleta de dados envolveram análise documental do Guia de Orientação aos pais e de documento da escola, observações em sala de aula e de reuniões de pais e mestres, entrevistas com os pais, professora, coordenadora pedagógica e diretora. Como procedimento analítico, construímos a partir dos dados empíricos duas categorias de análise: (i) Implantação do guia “Conversa com os Pais”: um processo informativo, prescritivo e vertical; (ii) Práticas de letramento no ambiente escolar e extraescolar, que foi subdividida em três aspectos diferentes: (ii.a) Influência da Educação Infantil nas práticas de letramento da criança; (ii.b) Circulação de materiais de leitura e escrita na escola e na família; (ii.c) Mediação entre professora, pais e alunos. Os resultados do estudo indicam que o guia de orientação “Conversa com os Pais” ocupou um lugar marginal em todo o processo formativo dos profissionais envolvidos e, conseqüentemente para os pais. Tanto as mediações da professora nas suas orientações para os pais quanto destes em relação aos estudantes, apresentaram relações de similaridades, complementaridade e contradições com o conteúdo do guia. Consideramos que tais relações com o conteúdo do guia sugerem que ele teve uma repercussão positiva, porém poderia ter sido melhor discutido na parceria entre escola e família, caso houvesse um processo formativo consistente para os profissionais da Educação de modo que levasse em conta a realidade das famílias, tendo em vista o processo de alfabetização e letramento.

**Palavras-chave:** orientações aos pais; leitura e escrita; formação de professores; Programa Ler e Escrever.

ALVES, Leandro Gaspareti. Possibilities, limits and contradictions in the relationship between family- school (not) mediated by government policies. 2014. 204f. Dissertation (Master's Degree) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2014.

## **ABSTRACT**

The relationship between school and family has been pointed out in literature and neoliberal policies, especially in the 1990s, as important to combat failure and promote academic achievement. Some studies have highlighted that such relationships are immersed in conditions that may promote both the approximation or the distance between them. We chose to investigate one of the proposals of the Reading and Writing Program developed by the Education Department of the State of São Paulo, which is a set of formative actions, articulated in different fronts involving not only the formation of literacy teachers but also the distribution of teaching and guidance materials to second graders' parents. The study aimed to investigate how a teacher, the management team and the parents of students in the 2<sup>nd</sup> year of elementary education in a state school in Campinas, understood the guidance material "Conversation with the parents" from the Reading and Writing Program. The procedures for data collection involved analysis of documents, such as the school documents and the Program Guidance Material for parents, observation in the classroom and in meetings with the parents, interview with the teacher, the parents, the pedagogical coordinator and the principal. As an analytical procedure we built, based on empirical data, two categories of analysis: (i) Implementation of "Conversation with the Parents" guide: an informative, prescriptive and vertical process; (ii) Literacy practices in the school environment and extra school, which was divided into three different aspects: (ii.a) Influence of Early Childhood Education in child literacy practices; (ii.b) Circulation of reading and writing materials in school and family; (ii.c) Mediation between the teacher, parents and students. The results of the study indicate that the guidance material "Conversation with the Parents" occupied a marginal place in the whole formative process of the professionals involved and consequently for parents. Both the teacher's mediation in relation to the parents and the parents' to the students, presented similarities, complementarities and contradictions with the content of the guidance material. We consider that such finding suggests that the guidance material had a positive repercussion; however, it could have been better discussed by school and family, in case there had been a solid formative process for the professionals involved, considering the process of initial reading instruction and literacy.

Keywords: guidance for parents; reading and writing; teachers' education; Reading and Writing Program.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação de categorias e espaços de apresentação de trabalhos que abordam escola e família .....	25
Tabela 2: Relação dos trabalhos/anos encontrados e os que abordam de forma central a relação família-escola.....	31
Tabela 3: Teses e dissertações do banco da CAPES que abordam a tarefa de casa.....	47
Tabela 4: Renda mensal das famílias.....	99

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Atividade sobre lista de revistas que a criança já teve contato.....	106
Figura 2: Tipos de leituras mais frequentes no ambiente familiar.....	130
Figura 3: Relação dos materiais colocados à disposição das crianças no momento da realização da tarefa de casa.....	131
Figura 4: Tipo de livro que circula no ambiente doméstico.....	132

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Relação dos materiais de leitura e escrita que circulam na escola, na casa e escola-casa.....	134
---	-----

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E A FAMÍLIA: UM CENÁRIO A PARTIR DA LITERATURA CIENTÍFICA.....	16
1.1. Histórico a partir da literatura brasileira publicada nos séculos XX e XXI.....	16
1.2. Problemática na Formação dos Professores: a relação entre escola e família .....	35
1.3. Tarefa de Casa em foco no banco de teses e dissertações da CAPES no período entre 1987 a 2011.....	41
CAPÍTULO 2: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA.....	55
2.1. Um panorama Político Educacional.....	55
2.2. A família no processo de alfabetização.....	62
2.3. A Política do Programa Ler e Escrever.....	66
2.4. Guia de orientação: Conversa com os Pais.....	70
2.5. Cartilha da Campanha Nacional da Família na Escola de 2002: Um guia para a família participar no dia-a-dia da educação de nossas crianças .....	77
2.6. O documento “Interação escola-família: subsídios para práticas escolares” – uma proposta para a formação inicial e continuada.....	80
CAPÍTULO 3:PERCURSO METODOLÓGICO .....	93
3.1. Opções teóricas do método.....	93
3.2. Procedimento de coletas de dados.....	94
3.3. Descrição da instituição.....	97
3.4. Descrição dos sujeitos de pesquisa.....	98
3.4.1. O perfil das famílias.....	98
3.4.2. Perfil das profissionais da escola.....	100
3.5. Observação: duas reuniões de pais e mestres.....	101
3.6. Observações de sala de aula.....	105
CAPÍTULO 4: O QUE FALAM AS FAMÍLIAS E OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA E AS POSSÍVEIS RELAÇÕES COM O MATERIAL “CONVERSA COM OS PAIS”.....	109
4.1.1. Implantação do guia “conversa com os pais”: um processo informativo, prescritivo e vertical.....	110
4.2. Práticas de letramento no ambiente escolar e extraescolar.....	120
4.2.1. Influência da Educação Infantil nas práticas de letramento da criança e da família.....	120
4.2.2. Circulação de materiais de leitura e escrita na escola e na família.....	123
4.2.3. A mediação entre professora, pais e alunos .....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	170
ANEXOS.....	176

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado tem como tema o estudo das relações entre a escola e a família de uma turma do 2º ano do ensino fundamental da rede estadual do município de Campinas (SP). O principal foco é uma das propostas do Programa Ler e Escrever, uma Política “Pública” Emergencial do Governo do Estado de São Paulo, no que diz respeito a um material elaborado especificamente para os pais, referente à participação da família na vida escolar da criança.

Meu interesse no estudo desta temática, a relação entre escola e família, decorre de investigações anteriores em pesquisas de iniciação científica<sup>1</sup> no Grupo de Pesquisa “Qualidade de Ensino” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, nos anos entre 2008 e 2010. As pesquisas de 2008/2009 discutiam como as famílias e professoras avaliaram as práticas pedagógicas do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos em duas escolas municipais, uma estadual e uma da rede de ensino particular (ALVES; ROCHA, 2009; FERREIRA; ROCHA, 2009; PASQUAL; ROCHA, 2009; SANTOS; ROCHA, 2009).

Posteriormente a essas investigações, Alves e Rocha (2010) e Santos e Rocha (2010), com o objetivo de aprofundar os estudos nas relações escola-família, realizaram no ano 2009/2010 pesquisa bibliográfica<sup>2</sup> em dois eventos da psicologia<sup>3</sup> e outros dois da educação<sup>4</sup>, com o propósito de construir um quadro referencial sobre as pesquisas que exploravam a temática em questão. No que se refere aos dados quantitativos desses estudos, foi possível concluir que se explorou pouco a relação entre família e escola nos quatro eventos.

Esta dissertação também se justifica pela minha formação inicial na psicologia, sendo meu interesse voltado para as questões referentes à área escolar.

Nos tempos atuais, é impossível pensar uma escola sem um mínimo de interação que envolva pais e profissionais da educação. O discurso e as práticas entre escola e família já decorrem de um século na formação da identidade escolar brasileira.

Segundo os estudiosos do tema da relação entre escola-família, pesquisas e políticas educacionais têm merecido mais destaque a partir da década de 1990, quando a família passa

---

<sup>1</sup> Orientadas pela Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha – PPGE/PUC-Campinas.

<sup>2</sup> Pesquisas vinculadas ao grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direito a Educação e orientadas pela Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha – PPGE/PUC-Campinas.

<sup>3</sup> Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia.

<sup>4</sup> Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

a ser incentivada com mais ênfase pelo modelo de política neoliberal no combate ao fracasso e promoção do sucesso escolar. Há também fora do âmbito de inspiração em ideias neoliberais estudos de autores que focalizam a importância da escola-família como promotora da gestão pública democrática na qualidade de ensino.

Algumas pesquisas, na tentativa e êxito de superar as análises deterministas e mecanicistas de estudos quantitativos que atribuem uma relação causal entre notas de desempenho em provas com as desigualdades sociais, vêm discutindo essa temática no âmbito das práticas e significados que os familiares atribuem em suas vidas. Outras pesquisas, em proporção menor de estudos, vêm abordando a importância da relação entre escola e família na formação dos professores, bem como também os significados dos profissionais da educação sobre a relação com as famílias, constituindo ponto central para se compreender os processos formativos do professor a propósito da relação entre escola-família.

Como este trabalho tem como prioridade uma parte de uma política, a proposta desta pesquisa está vinculada com a seguinte pergunta norteadora da investigação: Como o guia de orientação “Conversa com os Pais”, do Programa Ler e Escrever, foi compreendido na interface escola-família?

Assim, a presente dissertação teve como objetivo geral investigar como uma professora do 2º ano, as gestoras do Ensino Fundamental de uma escola da rede Estadual de Campinas e os pais dos alunos dessa turma compreenderam o material de orientação “Conversa com os Pais” do Programa Ler e Escrever.

Como objetivos específicos, responsabilizamo-nos por:

- a) identificar no material “Conversa com os Pais” e nos documentos da escola os aspectos que fazem menção à relação escola-família;
- b) identificar possíveis relações entre as orientações do guia Conversa com os Pais, as práticas da professora (especificamente em relação às orientações aos pais) e das famílias no contexto extraescolar.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro aborda as discussões decorrentes da literatura sobre o tema da relação entre escola e família em três âmbitos: a história da relação escola-família, a relação entre a formação de professores e escola-família e a tarefa de casa.

No segundo capítulo, tratamos de discorrer sobre algumas Políticas Educacionais de incentivo à relação entre escola e família, bem como sobre a Política do Programa Ler e Escrever, especificamente no que se refere ao material – Guia de Orientação aos pais, uma

cartilha intitulada “Conversa com os Pais”. Fazemos referência à origem dessa cartilha e, ao final, discutimos um documento de iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a formação de professores e gestores educacionais sobre possibilidades e limites na interação entre escola e família.

No terceiro capítulo, fazemos referência à abordagem qualitativa como método de compreensão da realidade que estamos estudando, os procedimentos de coleta de dados da pesquisa, uma contextualização da instituição e seus participantes.

No quarto capítulo, discorremos sobre os dados coletados através dos procedimentos metodológicos, bem como a análise dessas informações frente aos estudos que subsidiam as reflexões teóricas desta dissertação. Por fim, apresentamos as principais considerações a respeito do trabalho desenvolvido.

# **1. AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA: UM CENÁRIO A PARTIR DA LITERATURA CIENTÍFICA**

Neste capítulo, temos como objetivo central a discussão de três aspectos importantes de discussão teórica sobre o tema das relações entre escola e família. Primeiramente, retratamos um pouco sobre a história da relação entre ambas às instituições, a partir da literatura científica do século XX e XXI. Compreender a história torna-se necessário, pois é partindo dela que podemos entender o movimento histórico da realidade concreta, possibilitando o conhecimento de parte da constituição do presente e de como o futuro pode se mostrar promissor de tendências para a repetição ou superação dos modos de escola-família se relacionar.

No segundo tópico, abordamos como a relação entre escola e família tem sido pouco explorada no interior da formação de professores. Consideramos necessária essa discussão, pois a Política do Programa Ler e Escrever tem como foco a formação dos profissionais que atuam na execução do programa, bem como a relevância que a pesquisa assume no interior da linha de pesquisa em que estamos inseridos, “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”.

O terceiro e último aspecto deste capítulo abarca a tarefa de casa, que há tempos vem se configurando como principal meio de aproximação e distanciamento da escola com a família. Apresentamos um levantamento bibliográfico a partir do banco de teses e dissertações da Capes no período entre 1987 e 2011.

## **1.1.HISTÓRICO DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA A PARTIR DA LITERATURA CIENTÍFICA BRASILEIRA PUBLICADA NOS SÉCULOS XX E XXI**

A discussão sobre a temática das relações entre escola e família tem ganhado cada vez mais ênfase e importância pelos gestores e outros profissionais da educação no âmbito internacional e nacional, dado o fato do grande incentivo de pesquisas e publicações em eventos e periódicos (ZAGO, 2008; FARIA FILHO, 2000; NOGUEIRA, 2005). Da mesma

forma, surge a configuração de grupos de pesquisa<sup>5</sup> que estudam prioritariamente o envolvimento destas duas instituições.

Nos países desenvolvidos, os estudos que tratam dessa problemática vêm crescendo e ganhando notoriedade nas publicações científicas, sendo que no Brasil isso vem se constituindo a partir do cenário político da década de 1990 com a reforma administrativa do Estado, junto a uma legislação que chancela direitos e deveres para ambas as instituições se envolverem.

Sposito, em 1992<sup>6</sup>, discursou que, embora a psicologia, antropologia, história, psicanálise e a sociologia tenham destinado esforços para compreender as questões relativas às formas de organização das famílias, a pesquisa educacional não contemplou, de modo geral, um conjunto significativo de estudos que abordasse preocupações na direção de compreender a articulação entre as duas instituições de socialização.

Escrever sobre essa relação implica compreendermos um pouco sobre os discursos veiculados na escola, a partir das concepções teóricas que fundamentaram a visão dos educadores. Assim, podemos explicar parte das ideias que permeiam as relações entre escola e a família no passado e no presente.

A prática educacional na escola teve início ainda no período colonial, porém com uma configuração diferente de como a concebemos hoje. Essa prática para as elites tinha como foco os valores da cultura europeia e para a classe popular tinha como objetivo a formação para o mercado de trabalho, tendo a educação o intuito de moralizar, controlar e conformar as pessoas às regras sociais (CASTRO; REGATTIERI, 2010). Assim, percebemos, como afirmam as autoras, que a educação no Brasil começa, desde seu início, com uma proposta diferenciada e segregada na preparação dos indivíduos ricos e pobres.

No início do período imperial, com a independência do Brasil em 1822, houve crescente preocupação em instruir as massas populares, justamente para garantir o progresso e desenvolvimento da nação (CAMPOS, 2011). Nesse período, as escolas públicas existiam em

---

<sup>5</sup>A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo tem o Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Família, Escola e Comunidade, fundado em 2002. A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho tem o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre infância, família e escolarização, fundado em 2006. A Universidade Federal Fluminense tem o Laboratório de Estudos sobre a Relação Escola – Família, fundado em 2008, e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Família, Escola e Relações Étnico/Raciais, fundado em 2012. A Universidade Federal de Minas Gerais tem o Observatório Sociológico Família-Escola, contudo sem indicação do ano de fundação. A Universidade Federal da Paraíba tem o Grupo de Pesquisa Cultura e Currículo Transversal nas Interseções Escola-Família, na Prática Docente, porém não consta o ano de fundação. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro tem o Grupo Família, Escola e Direitos da Infância e da Juventude, fundado em 2010. Podem existir mais grupos de pesquisa que estudam prioritariamente essas relações.

<sup>6</sup>Na apresentação da abertura do simpósio realizado na Universidade de São Paulo (USP) em 1989, “Família e Educação: uma questão em aberto”.

pequena quantidade, e as de iniciativa privada eram organizadas por parentes ou vizinhos em áreas rurais, ultrapassando o número de escolas públicas existentes (CASTRO; REGATTIERI, 2010).

Mas, segundo as autoras, é só no período republicano que as escolas ganharam mais impulso na forma como as concebemos hoje. O ideário republicano era a crença na civilização e progresso e isso deveria ser realizado através da ciência e da razão, legado dos princípios iluministas que nortearam a revolução política francesa e econômica industrial na Inglaterra, marcos fundamentais na estrutura da sociedade moderna e na história do ocidente. Assim, a escola seria o lugar mais adequado para que tal crença se enraizasse.

A importância da escola primária cresceu nesse tempo da república em oferecer a educação elementar por meio de profissionais tecnicamente habilitados para a ação de instruir (CASTRO; REGATTIERI, 2010). Ainda, conforme essas autoras e Cunha (1999, 1997, 1996), a desqualificação da família que não se adequava ao modelo desejado pela escola para educar os estudantes é a marca inicial na identidade escolar em conceber as primeiras ideias entre ambas as instituições. Tal característica ainda perpetua nos tempos atuais de modo bastante recorrente.

A respeito dessa desqualificação, os estudos de Cunha (1997, 1996) são fundamentais para compreender o contexto escolanovista a partir da década de 1930 até 1960. Suas investigações objetivaram entender como o discurso dessa nova abordagem na época era apresentado para lidar com a tensão que existia entre educação escolar e orientações educacionais do grupo familiar.

Antes de abordarmos esse período e por uma questão de ordem cronológica, destacaremos um pouco da histórica da relação entre a escola e a família na década de 1920.

A pedagogia tradicional, tendo como precursor Herbart (1776-1841), ao final da década do século XIX começa a enfrentar críticas e, na visão de Saviani (2008), os argumentos para tal análise sobre essa estrutura pedagógica incidiram na não superação da marginalidade dos indivíduos, que para essa escola eram representados pelo sujeito ignorante do conhecimento. Na visão do autor, essa foi a principal causa das críticas à pedagogia do tempo em questão.

Outro ponto de destaque para a crítica sobre a pedagogia tradicional e implantação de outro modelo pedagógico foi a 1ª guerra mundial (1914-1918), que marcou imensamente a vida das pessoas e disparou os questionamentos sobre o modelo tradicionalista de educação.

A escola tradicional, não conseguindo realizar a missão de redenção dos indivíduos da ignorância e, portanto, não conseguindo levar os indivíduos à “luz”, foi objeto de críticas por parte de intelectuais da elite brasileira, os quais em 1932 lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Essa abordagem foi fundamentada em conceitos da psicologia e da biologia e, conforme Saviani (2008), também propunha a equalização da marginalidade do indivíduo, porém nessa abordagem o marginal não é mais o ignorante e sim o rejeitado<sup>7</sup>.

Para instituir o povo no novo modelo de educação (pedagogia escolanovista), foi criada a Associação Brasileira de Educação em 1924 no Rio de Janeiro, com o intuito de discutir e difundir as novas ideias e proposição de práticas diferentes em relação à pedagogia tradicional (CAMPOS, 2011).

Foi no âmbito dessa Associação que se criou em 1925 a Seção de Cooperação da Família, tendo como mentora Armanda Álvaro Alberto, uma das idealizadoras do Manifesto da Escola Nova (MIGNOT, 2010). Nessa Seção de Cooperação da Família, foi criado nas escolas públicas e privadas o “Círculo de Pais e Professores” (SILVA, 2008).

Armanda também fundou a escola Proletária de Meriti em 1921, onde criou o “Círculo de Mães” em 1925 (SILVA, 2008), mesma época do “Círculo de Pais e Professores”. O que consta, segundo Lourenço Filho (apud SILVA, 2008), é que a escola de Merity foi a primeira iniciativa, dentre as outras escolas, a desenvolver o “Círculo de Mães”, assim como a primeira escola a desenvolver um trabalho de educação conjunta entre crianças e adultos. Contudo, não fica clara a distinção entre ambos os círculos na leitura de Silva (2008).

O que estamos compreendendo a partir dos textos lidos é que um tipo de encontro é destinado apenas às mães e o outro envolvia tanto os pais como as mães. Os dois tinham como objetivo central a colaboração entre familiares e educadores para atuarem conjuntamente no processo de educação das crianças. Apesar de uma modalidade de encontro ressaltar os professores e a outra não, os dois envolviam os professores na articulação com os conhecimentos que eram desenvolvidos pela escola.

Um curso que teve bastante destaque, segundo Magaldi (apud CAMPOS, 2011), foi o “Curso das mãezinhas” em 1928 pela Seção de Cooperação da Família, que teve como objetivo enfatizar os conhecimentos necessários para os cuidados com as crianças e adolescentes de 0 a 14 anos.

---

<sup>7</sup> Nas palavras do autor o “rejeitado” significa a pessoa que não se sente aceita pelo grupo social, ou seja, que não está integrada socialmente. Tal consideração sobre a pessoa rejeitada adveio da preocupação com as pessoas “anormais”. A princípio esta anormalidade adveio do âmbito biológico com as deficiências neurofisiológicas e posteriormente para o espaço psíquico (por meio dos testes de inteligência, personalidade, etc).

O “Círculo de Mães” era desenvolvido pela própria Armanda e atendia as mães da região em sua maioria analfabetas. Ocorria uma vez por semana e tinha três partes, assim compostas – higiene, educação familiar e economia doméstica (SILVA, 2008). Também foi espaço para preparação das mães sobre como abordar a educação sexual com os filhos (ALBERTO apud SILVA, 2008).

De acordo com Silva (2008, p. 103),

Havia um regulamento com sete itens a serem cumpridos para a participação no “Círculo de Mães”, cujos pontos principais eram: frequentar com assiduidade as aulas do Curso para mães; e cumprir fielmente, em casa, os preceitos de higiene, educação familiar, ensinados de forma compatível com as condições de cada família.

Nesse encontro da diretora Armanda com as mães, eram ministrados conteúdos relacionados à área da medicina, como a puericultura, sendo que os temas abordados eram higiene e puericultura, puericultura individual e social, puericultura pré-natal e particularidades anatômicas e fisiológicas do recém-nascido. As mães também aplicavam os conhecimentos referentes à culinária e à arte como bordado, costura, cestaria e tapeçaria como meio de sustento familiar (SILVA, 2008).

Contudo, na visão crítica de Silva (2008, p. 86), apesar das ações assistencialistas da escola terem contribuído para a comunidade,

[...] não podemos perder de vista que, nas entrelinhas dessas ações, há indícios de que a diretora procurava passar a ideia de que a instituição estava suprimindo as ações públicas, além de passar para população uma imagem bondosa e caridosa, ocultando uma prática que, possivelmente, tinha como objetivo reproduzir e perpetuar os valores sociais e culturais da elite intelectual brasileira, além de promover sua imagem para a sociedade.

O lema de instruir e civilizar da educação também refletiu na área da saúde, especificamente relacionada aos hábitos em detrimento da epidemia da gripe espanhola, que teve impacto maior no final da década de 1910 junto à falta de saneamento básico, hábitos higiênicos da população, as péssimas condições de moradias, alta taxa de mortalidade e morbidade infantil, levando a uma reforma nos serviços de saúde (CAMPOS, 2011). Portanto, tanto a reforma educacional como a da saúde eram propostas desse tempo.

Em 1920, o movimento higienista se difundiu em diversos setores sociais, em especial no campo da educação, sendo esse um espaço central para propagação dos novos hábitos e costumes que as famílias deveriam se instrumentalizar (CAMPOS, 2011). Conforme a autora,

o “Círculo de Pais e Professores” foi lugar privilegiado para a proliferação dos discursos higienistas. Assim, é nesse contexto que as relações entre escola e família ganham também a relevância necessária, isto é, o Estado necessitando da ajuda da família nos novos comportamentos e a escola como instrumento fundamental na constituição deles.

Em relação à década de 1930 até 1960, Cunha (1997, 1996) será a excelente referência para discorrermos sobre a relação entre escola e família que já vinha se delineando na década anterior de 1930.

O primeiro período que esse autor destaca corresponde ao discurso renovador na época entre 1930 e 1945, em que ele buscou nas publicações do Departamento de Educação do Estado de São Paulo os periódicos *Escola Nova*, *Educação* e *Revista de Educação* (CUNHA, 1997). O segundo período abrangeu o período entre 1945 a 1960 na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (CUNHA, 1996).

Para Cunha (1997), o Estado, sendo o responsável por garantir o progresso escolar do aluno, não podia ignorar que a família era o núcleo central da constituição moral dele. Por isso escola e família teriam de partilhar o mesmo espaço, sendo que a família caberia uma posição auxiliar e não de comando no processo educacional. Desse modo, ele afirma que as duas instâncias foram obrigadas a conviver juntas e esta relação não era harmônica. Essa representação de relações conflituosas percebe-se com o trecho de Ballesteros (1931 apud CUNHA, 1997, p. 24):

[...] exprime-se o temor de que, ao conceder-lhes uma intervenção, restrita embora, na vida da escola e ao traçar-lhes uma orientação que regule e efetive essa ação cooperadora, possam os pais exercer, ou quando menos tentar fazê-lo uma fiscalização do trabalho dos professores, que lhes subtraia autoridade ante seus discípulos e ante os demais pais e que chegue até ao perigo máximo de querer influir na própria orientação e no espírito do ensino.

Em relação à área do conhecimento que fundamentava o discurso sobre a família nesse contexto escolanovista, era numa abordagem “histórico-sociológica<sup>8</sup> de bases ambientalistas e funcionalistas” (CUNHA, 1997, p. 56) que a família, na primeira base, era vista apenas sob o ângulo do ambiente doméstico em que se relacionavam pais e filhos, e, na segunda, como um elemento atingido pelas mudanças econômicas, políticas e sociais, que refletiriam na

---

<sup>8</sup> O autor utiliza o termo da abordagem “histórico-sociológica” para referir-se ao campo da história e da Sociologia na compreensão da família.

constituição da família. Por isso, a escola deveria compreendê-la a partir desses pressupostos teóricos para realizar uma das suas principais funções, a socialização.

Outra área identificada por Cunha (1997) foi a psicologia de orientação psicanalista, como uma influência para as discussões sobre a família e escola, porém somente ao final da primeira metade da década de 1940. A psicologia buscava explicar o funcionamento da família na constituição do desenvolvimento infantil e os possíveis desdobramentos para uma saúde psicológica saudável ou patológica, sendo elas favoráveis ou não para o aprendizado escolar.

O segundo período (1945 a 1960) investigado por Cunha (1996) foi as produções de uma determinada revista de educação que influenciou muito as políticas educacionais da época e que abordaremos neste momento, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Cunha (1996) destaca em suas conclusões o mesmo movimento de desqualificação da família para educar seus filhos. Se a família já não era mais capacitada para educar os filhos nessa ordem imposta, destaca Anísio Teixeira (apud CUNHA, 1996, p. 323) que:

Fica, portanto, a escola. Se ela não se fizer a transmissora de padrões de hábitos, atitudes, práticas e modos de sentir e julgar, as forças liberadas pelo progresso material lançarão os indivíduos a uma corrida de ascensão social, tanto mais desordenada e caótica, quanto menos preparados tiverem ficado para tais promoções, situação que não é afinal senão a que vimos, presentemente, registrando no país.

Para a escola assumir essa responsabilidade, caberia a ela continuar o seu processo de compreensão da família, e, por isso, ela foi e ainda é nos dias de hoje considerada como estratégia fundamental no progresso da nova abordagem que se pretendia para educação, que a princípio foi compreendida com os conhecimentos advindos do discurso do campo do saber da história e da sociologia e, posteriormente, pela psicologia. Assim, a psicologia ganhou mais relevância nas produções publicadas e nos discursos dos educadores dessa época junto com a vertente histórico-sociológica, porém essas duas últimas áreas com menor peso nas produções investigadas por Cunha (1996).

Se antes os comportamentos eram tidos e compreendidos como fenômenos advindos do ambiente social, passavam agora a ser compreendidos também como unidades psicológicas constituídas especialmente pelo ambiente doméstico na intimidade da relação entre pais e filhos.

Cunha (1996) cita Margareth Hall<sup>9</sup>, a qual considerava que a natureza dos problemas de alunos variava desde fatores físicos, intelectuais e emocionais, até os de ordem ambiental, como o programa de ensino, o próprio meio escolar, as condições domésticas e as atitudes dos pais. Porém, apesar de Margareth Hall citar a organização escolar como um dos objetos de causa, é muito mais enfática no ambiente familiar como promotor dos problemas do educando e da constituição de sua personalidade. Nesse sentido, a escola assume um caráter mais invisível na constituição das dificuldades dos alunos.

Ainda, conforme Cunha (1996), Margareth Hall propunha que os métodos educativos dos pais fossem substituídos pelas técnicas cientificamente aprovadas pela psicologia, tendo como objetivo modificar, para além dos métodos, também os conceitos que os pais tinham sobre a educação, já que a proposta escolanovista incluía teoria e método. Em vez de repreensões, críticas e castigos, a criança precisaria de tolerância, simpatia e apoio moral. O objetivo nas práticas de educação da família e do aluno era sempre “normalizar” as atitudes do âmbito privado.

Para Cunha (1996, p. 335), ainda que os desvios psicológicos fossem atribuídos “à malignidade da ordem social, esses discursos davam tamanha ênfase ao psicológico – e, inevitavelmente, às estratégias interventoras neste terreno – que todos os demais determinantes pareciam adquirir importância reduzida”.

Com a sociologia, entendia-se o determinismo social na constituição do indivíduo e com a psicologia ele era constituído isolado dessa dimensão social. Ainda, segundo o autor, a partir de uma interpretação psicologista do ambiente familiar, sendo esse normalizado pelas orientações educacionais, obscureceria-se o princípio socializador da Escola Nova.

Em outra conclusão desse estudioso do tema, vemos que,

Embora aqui não tenhamos visto explicitamente formulado, nas entrelinhas do discurso escolanovista já repousava o esquecimento das questões sociais e políticas que envolvem a compreensão da família, do educando e da escola (CUNHA, 1996, p. 342).

Percebemos que é só a partir do movimento escolanovista que a relação entre escola-família ganha mais relevância, sendo a família chamada com mais ênfase para o campo da educação escolar, no intuito de manter o ideal de nação da época e, por isso, essa instituição

---

<sup>9</sup> De acordo com Cunha (1996), a educadora norte-americana defendia uma visão diferente do olhar do historiador e do sociólogo em conceber a família e enfatizar o papel do psicólogo, pois esse teria mais condições de analisar as particularidades da relação entre pais e filhos e compreender a implicação desta relação no desempenho escolar.

não deveria ficar de fora (CAMPOS, 2011; CUNHA, 1997, 1996). Para contribuir no processo de educação da família, o aluno foi visto como importante estratégia de intermediação da educação que a escola desenvolvia (CASTRO e REGATTIERI, 2010; CUNHA, 1997).

Alguns métodos adotados pelas escolas da época que Cunha (1997) analisou foram a extensão escolar doméstica e trabalhos escolares. A primeira refere-se a uma atividade que pretendia envolver os alunos e família na discussão sobre determinados temas escolhidos pela escola. A criança levava um questionário para casa que fosse respondido por alguém da família, trazia-o de volta para a sala e o professor lecionava a lição fazendo comentários sobre as respostas dadas pelos membros da família, de modo a concretizar uma resposta definitiva, a da escola. Ao final da aula, as crianças voltavam para casa com as respostas, carregando no título da atividade “resumo do trabalho feito em colaboração”, que tinha por finalidade atingir os pais. Essa técnica utilizava o aluno como intermediário das ações que a escola queria regular na família.

Na outra proposta, trabalhos escolares, as crianças transportavam normas educativas com informações sobre comportamentos que se desejavam adequados para uma boa convivência pública. Sobre os temas de discussão, além dos já citados do movimento higienista, Ballesteros (apud CUNHA, 1997) propunha que fossem vícios dominantes na localidade, tais como o alcoolismo, blasfêmia, problemas escolares, como falta de assiduidade às aulas e indisciplina, assuntos como construção de prédios novos e reformas urbanas.

No período de 1956 a 1964, temos como marco importante a criação em 1956 do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e de cinco centros regionais.

O objetivo nesse período nacional-desenvolvimentista era fazer um mapeamento da sociedade brasileira, levando em conta as diferenças regionais e que oferecessem dados para uma política que alavancasse o progresso econômico do país. Sendo assim, a pauta das pesquisas no interior desses órgãos do governo era “a estratificação socioeconômica da população; a mobilidade social; os processos de socialização regionais e comunitários; a correlação entre escolaridade e nível socioeconômico; a composição socioeconômica da população escolar” (ANGELUCCI; KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004, p. 54).

Nessas pesquisas, o que nos chama a atenção é observar que a relação entre ambas as instituições nesse período era vista em termos da variável “socioeconômica” das famílias. Deste modo, vemos que a relação entre nível socioeconômico da população e resultados escolares era a ênfase dada nessas pesquisas.

No período de 1965 a 1970, basicamente o fracasso escolar resultava principalmente de um ensino que desconsiderava as competências e habilidades da população pobre, que crescia em grande número nos bancos escolares (ANGELUCCI; KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004).

Sobre a primeira metade da década de 1970, identificamos no estudo<sup>10</sup> de Gouveia (1976)<sup>11</sup> algumas tendências, e dentre elas algumas categorias que, do nosso ponto de vista, também sinalizam estudos na direção do tema que pretendemos. Os dados serão apresentados em forma de tabela organizada por nós com inspiração no quadro organizado pela autora, porém apenas com as categorias que dizem respeito ao desenvolvimento da discussão deste capítulo.

Tabela 1 – Relação de categorias e espaços de apresentação de trabalhos que abordam escola e família

Categorias/Períodos	Comunicações apresentadas em reuniões anuais da SBPC		Projetos financiados pelo INEP	Estudos publicados em <i>Cadernos de Pesquisa</i>
	1970 (22ª reunião)	1976 (28ª reunião)	1972 a 1976	-
1. Características de alunos e/ou do ambiente de que provêm.	3 (5,4 %)	2 (2,1 %)	11 (7,7 %)	5 (12,19 %)
2. Características de alunos e/ou do ambiente de que provêm, focalizadas em função do desempenho escolar (como variáveis independentes).	-	-	7 (4,9 %)	10 (24,3 %)
3. Sondagens de opiniões, expectativas, hábitos, atitudes, aspirações, valores (de alunos, pais, professores), percepção de papéis de agentes educacionais.	8 (14,5 %)	13 (13,5 %)	5 (3,5 %)	5 (12,19 %)
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>96</b>	<b>143</b>	<b>41</b>

Fonte: Tabela inspirada no quadro do trabalho de Gouveia (1976), em que se aborda “a distribuição dos estudos, segundo diferentes fontes de dados”.

<sup>10</sup>A autora investigou em trabalhos publicados na *Revista Cadernos de Pesquisa*, nas comunicações apresentadas em reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e nos projetos financiados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

<sup>11</sup> Artigo publicado na revista *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, que abordou o tema “A pesquisa sobre Educação no Brasil: de 1970 para cá”.

Convém destacar uma observação para um entendimento técnico da tabela. Refere-se ao período da revista *Cadernos de Pesquisa*, no qual Gouveia (1976) não destaca os respectivos anos em seu quadro de análise. Porém, ressalta, em seu estudo, que foram analisados do segundo número até o décimo sétimo, contemplando um total de 41 artigos e que essa revista teve início em 1971, sendo que o primeiro número constituiu-se de um levantamento realizado pela própria Gouveia sobre a pesquisa em educação no Brasil nos cinco anos anteriores a 1970. Desse modo, compreendemos, como cita a autora, que o período analisado refere-se à primeira metade dessa década.

A respeito dessas categorias é importante destacar algumas observações. Sobre as duas primeiras categorias, acreditamos que nem todos os trabalhos apresentem resultados que permitam estudar as relações entre escola e família, pois, como afirma a autora, os estudos indicam características de alunos e/ou do ambiente que provêm. Portanto, alguns trabalhos podem abordar tanto alunos e sua origem de forma articulada com a escola ou de modo separado e, nesse sentido, não teria a origem familiar como foco de compreensão por parte dos pesquisadores, mas sim o entendimento do aluno isolado de sua origem familiar.

Sobre a segunda categoria, a autora constata que esses estudos, além de caracterizar psicológica e sociologicamente os sujeitos e/ou o meio que se originam, investigam a influência dessas características como variáveis independentes sobre a aprendizagem ou sobre o nível de escolaridade. Conforme Gouveia (1976, p. 78),

Este fato constitui, a nosso ver, inegável progresso em comparação com o que ocorria em períodos anteriores, quando a maioria das pesquisas desse tipo se limitava a simples “caracterizações” no máximo acompanhadas de conjecturas sobre possíveis relações com resultados escolares.

Na terceira categoria, observamos que também não podemos generalizar que os trabalhos abordam a escola e a família. A informação é vaga demais para fazermos essa aferição sobre os dados, mas podemos dizer que, por citar os pais, parte desses estudos implica a família. Essa categoria não sinaliza que pais, professores e alunos foram investigados juntos ou separadamente. Assim, acreditamos que essas lacunas permitem abrir possibilidades para estudos futuros que aproximem suas lentes para um maior detalhamento dessas pesquisas e coloque à prova quais estudos de fato abordam o tema escola-família.

Nesse período abordado e posterior a ele, até final de 1970, existiu, e ainda se perpetua na mentalidade de muitos educadores, a demarcação da teoria norte-americana da carência

cultural importada para o Brasil em pleno regime de ditadura militar (ANGELUCCI; KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004). De acordo com Patto (1993, p. 48), o que ancorava as ideias dessa corrente era uma visão ambientalista do desenvolvimento do ser humano em que o termo ambiente era olhado sob uma ótica

[...] acrítica, compatível ao mesmo tempo com uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente reduzido à estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio. Quando se propõe a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em pré-conceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional.

Tal discurso foi identificado pelos trabalhos de Cunha no início deste capítulo ao abordar o período entre 1930 até 1960, no período de efervescência da teoria da Escola Nova. Desse modo, repete-se o significado que regulamenta cientificamente as relações entre escola-família de caráter ambientalista e psicologista, e que acaba por desaguar no mesmo argumento: as famílias estão desqualificadas para educar e elas são a causa principal para o baixo desempenho acadêmico e disciplinar do aluno.

Ainda, junto com a teoria da carência cultural, o Brasil apropriou-se também do modelo tecnicista norte-americano, que trazia como foco o trabalhador como alvo central pela produtividade e improdutividade. Assim, além do próprio aluno e de sua família de origem como detentores do fracasso escolar do aluno, acrescenta-se com grande relevância um novo ator nesse cenário político e ideológico no âmbito educacional, o professor.

Nas décadas de 1980 e 1990, na introdução do livro organizado por Nogueira, Zago e Romanelli (2011) observam em quatro periódicos científicos<sup>12</sup> nacionais na área de educação, que dentre 37 artigos apenas quatro abordam a família na relação com a vida escolar dos filhos. Os autores não apresentam um detalhamento aprofundado desses trabalhos, mas indicam aos leitores a pequena quantidade de estudos e salientam que tal temática vem sendo nuclear em suas produções.

Esse livro foi construído pelos autores justamente para explorar o significado e os investimentos familiares na vida escolar de seus filhos. Estes autores, junto com outros que

---

<sup>12</sup> Em 1981, no *Cadernos de Pesquisa* (A família em questão); em 1992, na psicologia da USP (Família e Educação); em 1994, no *Caderno de Pesquisa* (A família em destaque); em 1997, no *Cadernos Cedes* (Família, escola e sociedade).

fazem parte da produção dos capítulos, vêm se esforçando para compreender “os domínios mais restritos da realidade social, como as práticas e as estratégias cotidianas, e seus significados para as famílias” (NOGUEIRA; ZAGO; ROMANELLI, 2011, p. 11).

Nogueira, Zago e Romanelli (2011, p. 11) evidenciam em seus trabalhos uma mudança de foco nas pesquisas que buscam compreender os investimentos familiares em e os significados deles relação à escola. Tal mudança refere-se a uma questão de ordem metodológica. Os autores destacam que “o aparecimento de novos estudos deveu-se igualmente a uma dinâmica interna ao pensamento científico, mais precisamente a uma reorientação da conjuntura teórica que veio deslocar o olhar sociológico das macroestruturas para as pequenas unidades de análise”.

Segundo Nogueira (1998), esse deslocamento metodológico das macroestruturas para as microestruturas teve início nos anos de 1980 na sociologia da educação, que anteriormente utilizava instrumentos estatísticos para estudar as notas obtidas pelos alunos nas avaliações, relacionando os resultados, de modo determinista e causal, com as desigualdades escolares. Nogueira, Zago e Romanelli (2011, p. 11) afirmam que essa nova modalidade metodológica na sociologia da educação é “uma tendência que vem procurando superar as análises deterministas da relação entre as condições sociais e escolares e se abrir para a capacidade de ação dos atores sociais”.

Portanto, do nosso ponto de vista essa argumentação dos autores é fundamental para entender as novas modalidades de compreensão do caminho das pesquisas que estudam a escola-família, pois, como eles afirmam, pretendem provocar desenvolvimento na capacidade de ações dos indivíduos que atuam na educação.

Nogueira, Zago e Romanelli (2011, p. 11) destacam ainda que é preciso entender o “movimento de interdependência e de influências recíprocas entre família e escola” no âmbito das análises das condições históricas e socioculturais, ou seja, estudar as transformações ocorridas na história no âmbito da família e da escola buscando uma possível correlação entre as duas.

Desse ponto de vista, trazemos como exemplo a entrada da mulher no mercado de trabalho. Essa revolução gerou uma transformação nos papéis e no tempo dos pais no interior familiar, que agora dividem a responsabilidade de tempo, manutenção financeira, moral e afetiva no lar e na relação com o(s) filho(s). Em função desse movimento é que surgem as creches com o intuito de garantir que a mulher possa assumir o papel de trabalhadora nessa

nova ordem econômica, política e social. Se antes a mulher tinha maior disponibilidade de tempo para contribuir na vida escolar do estudante, agora isso se reverte.

Nogueira, Zago e Romanelli (2011) sinalizam alguns estudos sobre as possíveis modalidades de pesquisas que vêm ocorrendo nesta nova orientação metodológica no campo da Sociologia.

Dentre as modalidades de pesquisas, os autores citam: grau e natureza dos investimentos familiares na vida escolar dos filhos, buscando construir indicadores de mobilização ou implicação dos pais; os critérios de escolha do estabelecimento de ensino, buscando compreender “quem escolhe? mediante quais critérios? Através de quais procedimentos? com que resultados?”; divisão do trabalho educativo dos pais; tensão por parte dos pais entre a realização pessoal e a competitividade escolar dos filhos; atividades extraescolares e lazer do jovem em sua relação com âmbito escolar; estratégias escolares de internacionalização dos estudos dos filhos.

Um estudo que retrata a década de 1990 e início de 2000 é a pesquisa<sup>13</sup> de Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004). Nesse estudo, o objetivo foi construir um estado da arte na pesquisa sobre o fracasso escolar na rede pública de ensino fundamental. Apesar de essas pesquisas abordarem como tema central o fracasso escolar, é nesse contexto que a relação entre escola e família é abordada também.

A conclusão a que chegaram as autoras em relação às teses e dissertações defendidas possibilitou a categorização em quatro tendências, dentre as quais nos interessa discutir “o fracasso escolar como problema psíquico: a culpabilização das crianças e de seus pais” (p. 60). Esses estudos tendem a atribuir de modo direto o fracasso escolar a “prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de “problemas emocionais”” (p. 60). Portanto, a criança é considerada com uma organização psíquica imatura que resulta em ansiedade, problemas de atenção, dependência, agressividade e que, por consequência, gera problemas psicomotores e inibição intelectual, prejudicando o aprendizado (ANGELUCCI; KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004).

Além disso, um dado importante destacado por Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) é que nesses trabalhos que abordam os problemas emocionais como causa dos problemas escolares pode haver a implicação da escola. Contudo, por uma questão de recorte de pesquisa, “isola-se o aluno que ‘não aprende’ da escola que o ensina” (p. 60). Assim, é

---

<sup>13</sup> As autoras realizaram um estudo de caráter bibliográfico que compôs um conjunto de 71 obras entre dissertações e teses defendidas nos anos entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

possível para esses autores estudar o fenômeno do fracasso escolar e nesse caso a relação entre escola e família, partindo do pressuposto que o recorte não prejudicaria as conclusões sobre os resultados de pesquisa.

Convém destacar que, do ponto de vista materialista histórico-dialético de que partem as autoras, isso significa uma abstração dos sujeitos na escola concreta, ou das questões econômica, política, sociais e culturais mais amplas que não só o contexto familiar, até porque esse espaço de constituição primária da personalidade da criança sofre transformações dos outros contextos que destacamos acima.

Em pesquisas bibliográficas sobre o tema da relação família-escola, foram objetos de mapeamento os trabalhos de um evento da área da educação, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nas reuniões anuais realizadas entre 2000 e 2009, e um outro evento da área da psicologia, o Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE) nos encontros realizados entre 1991 e 2009 (ROCHA; ALVES; SANTOS, 2012).

Na ANPEd, foram identificados no total de 2.052 trabalhos, dentre eles pôsteres e trabalhos completos, 70 estudos que abordaram a temática, ou seja, 3,41% do total dos resultados.

Foi registrada pelos autores uma ausência de estudos em relação aos GTs08 (Formação de Professores) e 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita)<sup>14</sup>, o que nos causa certo desconforto, merecendo algumas considerações nesta dissertação, já que são temas importantes para o conteúdo deste texto.

Sobre o GT 10, se a participação dos pais é mais comum nos primeiros anos do ensino fundamental, parece-nos importante olhar com atenção para esta ausência de trabalhos, pois é o momento inicial para a trajetória escolar do estudante no ensino fundamental ao longo de toda a sua caminhada no interior escolar, bem como idade imprescindível para se desenvolver a habilidade de leitura, escrita e cálculo, competências fortemente preocupantes para o governo brasileiro, estudiosos, educadores e pais. Deste modo, faz-se necessário o incentivo de pesquisas que deem conta de estudar a relação entre as duas instituições e não apenas a família nesse GT.

Em relação à ausência de trabalhos referente ao GT de formação de professores, o que isso pode significar? Do nosso ponto de vista, podem existir duas possibilidades para esse

---

<sup>14</sup> Neste grupo de trabalho, foram excluídos alguns textos por abordarem apenas a família no processo de alfabetização e não a relação entre a escola e a família de modo nuclear, como havíamos destacado como critério da seleção de textos para análise. Esses trabalhos serão resgatados por nós no banco de dados da pesquisadora Tatiana Cristina dos Santos, e apresentados em capítulo posterior.

vazio de trabalhos. Uma representa o pouco interesse por parte dos pesquisadores em compreender os processos formativos do professor, ou de outros agentes da educação formal (como diretores e coordenadores), sobre a relação escola-família. O outro argumento vai em direção aos interesses temáticos dos coordenadores e avaliadores do GT ao avaliarem e aprovarem os trabalhos, pois até onde sabemos é um GT muito procurado pelos estudiosos que têm como foco a formação de professores e por isso nem todos são aceitos. Acreditamos que isso decorre de esses estudiosos e avaliadores enaltecem como investigação de pesquisa outros focos que não a formação do educador articulada na problemática (problema de pesquisa) da relação escola-família.

Cabe salientar que o fato de não existir estudos neste GT que abordem a temática escola-família não significa que não existam estudos que discutam a interface entre formação de professores e relação entre escola-família e que possam subsidiar as reflexões na formação do professor, seja inicial ou continuada, até porque, apesar de a produção inexistir nesse GT, ela existe em outros GT e em outros espaços de socialização do conhecimento, como é o caso do Congresso Brasileiro de Educação<sup>15</sup>.

Em relação aos outros aspectos explorados na ANPEd, os autores puderam registrar a prevalência de três eixos temáticos, sendo eles definidos da seguinte maneira: (i) como se efetivam as participações da família na escola e como a escola as viabiliza ou não, (ii) família e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e/ou disciplinares e (iii) o fator socioeconômico como aspecto que marca, fortemente, as relações família-escola (ROCHA; ALVES; SANTOS, 2012).

Nos trabalhos publicados na área da psicologia, dentre 2.850 trabalhos encontrados nos anais do CONPE foram identificados que 97 (3,41%) abordaram o tema escola-família de forma nuclear. Na tabela abaixo, podemos ter uma dimensão da relação de quantidade de trabalhos por ano e evento.

Tabela 2 – Relação dos trabalhos/anos encontrados e os que abordam de forma central a relação família-escola

Congressos	Anos	Total de trabalhos	Total de trabalhos encontrados pelos descritores	Trabalhos que abordam relação família-escola
CONPE I	1992	120	5 (4,2)	3 (2,5%)

<sup>15</sup> Este Congresso é organizado e realizado pela UNESP de Bauru e lá se encontram produções, nas quais nos apoiamos para fazer referência nesta dissertação ao abordamos como tema nuclear a “formação de professores” e “relação escola-família”.

CONPE II	1995	93	8 (8,6%)	2 (2,1%)
CONPE III	1996	83	11 (13,3)	2 (2,4%)
CONPE IV	1998	215	21 (9,8)	15 (6,9%)
CONPE V	2000	297	22 (7,4%)	10 (3,4%)
CONPE VI	2003	430	19 (4,4%)	8 (1,8%)
CONPE VIII	2007	879	30 (3,5%)	19 (2,1%)
CONPE IX	2009	733	93 (12,7%)	38(5,1%)
Total	8 Congressos	2850 (100%)	209 (7,3%)	97 (3,4%)

Fonte: Informações disponibilizadas no banco de dados do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, para uso interno.

Com esses resultados numéricos, percebemos que a década de 1990 foi marcada por um pequeno número de publicações com exceção do seu final no ano de 1998, que teve um número expressivo em relação aos anos anteriores. Quanto à década seguinte (2000), que se configurou no início do século XXI, percebemos um aumento nas publicações em relação à década anterior, além de observarmos a mesma tendência de aumento de publicações ao final da década, ou seja, um expressivo contingente de pesquisas ao final das duas décadas.

O trabalho analítico dos pesquisadores possibilitou inferir categorias segundo eixos temáticos, a partir de assuntos mais frequentemente explorados: (i) como se efetivam as participações da família na escola; (ii) fatores familiares e comportamentos acadêmicos e/ou disciplinares; (iii) família e programas de intervenção; e (iv) avaliações recíprocas entre família e escola.

Retomando os trabalhos da ANPEd, os autores realizaram análises mais aprofundadas através do procedimento de análise de conteúdo. Dessa forma, os trabalhos abordaram a fala dos pesquisadores, dos professores e das famílias, o que possibilitou dados mais relevantes que os de caráter quantitativo. Essa análise incidiu sobre o eixo temático “família e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e/ou disciplinares”.

O que foi possível constatar é que os autores tendem a mostrar a ação das famílias positivamente, no sentido de enfatizarem que elas priorizam esforços na vida escolar dos filhos. Os pais indicam que, apesar de terem dificuldades de acompanharem a execução das tarefas de casa, manifestam interesse e as valorizam positivamente. Tais dados contrariam o que, habitualmente, povoa o senso comum – de que as famílias não participam e não se interessam pelas atividades escolares dos filhos. Assim, vemos que o discurso científico altera, pelo menos em parte, os modos de se compreender as relações entre a escola e a família. Porém, o que pensam os professores pesquisados?

Nesse sentido, Rocha, Alves e Santos (2012) evidenciaram que os professores insistem em colocar a família e seu funcionamento como principal alvo dos problemas disciplinares e de aprendizagem dos alunos. Por conta disso, além do tom preconceituoso e autoritário dos professores, as famílias sentem-se inferiorizadas e incapazes de reverter esse quadro de dificuldades dos alunos. As famílias comumente são julgadas negativamente pelos professores criando e intensificando rótulos, estereótipos, tendendo a marginalizá-las do processo. Essa exclusão ocorre especialmente com as famílias de classe popular, desfavorecidas socioeconomicamente e, também, culturalmente, sendo os alunos igualmente culpabilizados pelos problemas. Nessa dinâmica, os motivos das causas das dificuldades são identificados a partir de concepções biologizantes do ser humano e não como ser social.

Esse dado histórico ainda continua fazendo parte da identidade dos educadores no modo como conduzem seus discursos e práticas sobre as famílias. Em caso de sucesso do aluno (ter notas e comportamentos considerados adequados) professores e pais se sentem corresponsáveis, mas se o contrário ocorre inicia-se um posicionamento de disputa em torno da divisão de responsabilidades pelo insucesso. Em outros casos, os pais se colocam no lugar de inteiros responsáveis, pois é muito enraizada na personalidade e no discurso dos profissionais diretamente inseridos nas escolas a crença de culpabilização ou responsabilização da família e do aluno, que acabam internalizando essa ideia sem oportunidade de reflexão do papel do Estado ou dos estabelecimentos privados em assumir a educação.

A escola, ao ser habilitada para zelar pela aprendizagem escolar, adquire um conhecimento que as famílias dificilmente possuem (e não precisam possuir), que é próprio das competências específicas dos professores, e tal conhecimento técnico lhes outorga um poder frente aos pais construindo uma assimetria entre elas (CASTRO; REGATTIERI, 2010). Nesse jogo de poder assimétrico, em geral o conhecimento que os pais de grupos populares dominam é avaliado como inferior ao da escola (tanto pela escola quanto pelos próprios pais), levando-os a considerarem que não possuem requisitos necessários para tornar suas opiniões e/ou participações legítimas (RIBEIRO; ANDRADE, 2006).

Marini e Melo (2000) salientam que a expectativa que os professores colocam nos pais para contribuírem na educação escolar torna-se fator de acusação pelo mau desempenho na escola. Tais expectativas decorrem do fato dos professores idealizarem um modelo de família que não se enquadra ao das classes populares.

A partir dessas relações, é possível concluir que problemas no modo como os pais são

vistos e se colocam na vida escolar do filho estão postos e merecem investimentos, pois

[...] propor que pais/mães se incorporem ao conjunto dos que definem rumos para a instituição escolar ainda é um objetivo auspicioso. Pois, há uma cultura autoritária no Brasil que faz educadores/as e pais/mães sentirem dificuldades em construir práticas diferenciadas de relacionarem-se no interior da escola e a respeito da educação das crianças, cuja responsabilidade, agora se admite, dividem como pais/mães e educadores/as (SILVA, 2007, p. 3).

Para finalizar essa parte e encaminhar para outra discussão, vemos que muitas pesquisas estão desmistificando a ideia de que a família não participa ou não se interessa pela vida escolar do aluno, embora outras ainda estejam num processo de perpetuação do discurso da culpabilização e responsabilização das famílias. Portanto, vemos que a pesquisa científica caminha em duas direções, ou seja, de repetição do discurso sobre o desinteresse da família em relação a vida escolar e de ruptura com esta ideologia. Contudo, no que diz respeito aos educadores que atuam nas escolas o discurso é muito recorrente na tendência de ignorar a sua responsabilidade e culpabilizar os alunos e seus pais. Por quê?

Rocha, Alves e Santos (2012, p. 22) levantam duas razões pelas quais podemos sinalizar uma possibilidade na compreensão desta situação em que as relações entre escola e família se perpetuam de modo tenso.

Primeiro, porque elas parecem testemunhar poucos efeitos das pesquisas sobre o cotidiano destes protagonistas do sistema escolar. Segundo, porque podem ser pistas da importância de novas pesquisas que elejam como objeto de estudo situações atípicas, de instauração de relações prioritariamente positivas entre professora(s) e famílias, ou escola(s) e famílias. O atípico, talvez possa contribuir de forma modelar para nossos trabalhos nas escolas.

Nesse sentido, iniciamos a próxima discussão abordando a relação entre o tema escola e família junto à formação de professores que nos parece precária segundo as poucas repercussões nas ações das escolas, bem como também o que apontam alguns estudiosos sobre o tema e que são condizentes com a primeira razão explicitada pelos autores acima, isto é, as pesquisas têm tido pouca implicação no cotidiano entre profissionais da educação e familiares.

Além disso, estamos assistindo nas escolas e lendo muitos trabalhos que focalizam muito mais a educação das famílias, mas não a preparação teórica e prática das escolas para orientá-las de acordo com suas possibilidades, que se torna mais coerente do que

simplesmente propor ações independentes do contexto de trabalho, econômico, político, social e cultural em que as famílias estão inseridas.

Portanto, faz-se urgente e necessária a aproximação desse tema na formação inicial e continuada dos professores que atuarão com as futuras gerações. Talvez nem sempre a escola possa contar com o apoio da família e nem por isso devam ser consideradas negligentes. Por isso, pensar na formação, na apropriação dos conhecimentos por parte dos professores em relação à temática desta dissertação, pode, ao menos, nos aproximarmos das famílias para conhecê-las e buscar inovações nas práticas escolares com os alunos, ao invés de adaptar as famílias às propostas escolares, como tem acontecido desde o nascimento mais intenso da relação entre escola e família, no início do século XX.

## **1.2.PROBLEMÁTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA**

Na discussão deste subitem, deter-nos-emos na relação escola-família e a formação do professor, a partir de trabalhos que trouxeram subsídios para articulação dessas duas temáticas. Podemos dizer, a partir dos dados que apresentamos sobre o evento da Anped, que são poucos os trabalhos que abordam de maneira nuclear a importância da presença do tema – escola-família na formação de professores.

Iniciamos, portanto, com um estudo de investigação-ação de âmbito internacional<sup>16</sup> realizado sobre a colaboração entre escola e família envolvendo cinco países no período entre 1992 e 1995 nas escolas de Portugal, Chile, República Checa, Espanha e Austrália. Esse estudo teve como objetivo apresentar, além dos resultados da pesquisa, uma análise das diferenças e semelhanças no que diz respeito aos obstáculos à colaboração entre as duas instâncias, a comparação dos efeitos das diferenças culturais e tradições históricas na criação de projetos de colaboração, e, por fim, apontar recomendações com objetivo de uma maior descentralização, autonomia e participação comunitária (MARQUES, 1996).

Dentre os resultados que nos interessa destacar aqui nesta discussão estão os que sinalizam para a constituição de obstáculos à colaboração entre escola e família. Dentre eles, percebe-se uma maior separação entre as duas instituições e com mais intensidade

---

<sup>16</sup>Apresentado na Conferência do 1º Congresso Educação Hoje, em Lisboa, sendo os principais investigadores do estudo Don Davies e Vivian Johnson (Boston University), que ficaram como coordenadores; Ramiro Marques (ESE do IPS); Pedro Silva e Ricardo Vieira (ESE do IPL); Adelina Villas-Boas (FPCE da Universidade de Lisboa); Bernardita Icaza (CIDE do Chile); Raquel-Amaya M. Gonzalez (Universidade de Oviedo); Derek Tomez (Universidade La Trobe na Austrália) e Eliska Walterová (Charles University na República Checa).

especialmente em Portugal, Espanha, Chile e República Checa devido à tradição centralista e ditatorial dos regimes políticos durante décadas. Outros entraves identificados e comuns aos países foram a

[...] escassa preparação dos professores para lidarem com projectos de colaboração escola-família; **falta de preparação das famílias**; ausência de mecanismos escolares, de carácter informal, facilitadores da comunicação continuada; **ausência de estratégias escolares intencionalmente orientadas para o envolvimento das famílias difíceis de alcançar**; falta de tempo dos professores; **ausência de incentivos à criação de projectos de inovação educativa**; **incapacidade dos professores para lidarem com as diferenças culturais e as diferenças sociais e étnicas**. Para além disso, notou-se um uso persistente e continuado, em todas as escolas, de formas de comunicação negativas, que deitam as culpas aos pais pelo fracasso dos filhos e que acentuam os problemas escolares. No que diz respeito à participação na tomada de decisões escolares, notou-se, em todas as escolas, um monopólio da participação por parte das mães da classe média, sobretudo as mães professoras (MARQUES, 1996, s/p. grifo nosso).

Na parte grifada, destacamos a deficiência na formação dos professores. Sinalizam para a dificuldade na elaboração de estratégias por parte da escola no trato com as famílias “difíceis” de serem atingidas e envolvidas nas diferentes ações educativas na escola. Do nosso ponto de vista, a palavra posta entre aspas é carregada de estereótipos negativos, especialmente nesse contexto referente à relação escola-família, e por isso deveria ser mais bem definida pelo autor.

Outro importante fator que os autores sinalizam é a falta de tempo dos professores junto à falta de tempo das famílias para poderem participar mais ativamente de propostas de aproximação, pois para nós é considerada como obstáculo fundamental para um processo de interação. Para isso, esse elemento tempo requer medidas de lei para que as famílias possam ter a escolha segura de comparecer a escola (MARQUES, 1996).

Sobre a “incapacidade dos professores para lidarem com as diferenças culturais e as diferenças sociais e étnicas” (MARQUES, 1996, s/p.), ela remete à dificuldade dos cursos de formação inicial e continuada em oferecer possibilidades de (des)construção e de (re)construção de concepções articuladas com os modos de pensar/agir/sentir que levem os futuros profissionais da educação a reverem suas crenças e estratégias em relação aos usuários da escola.

Outro padrão encontrado, porém, que não abarcou a Austrália, foi a relutância das famílias em superar a separação existente entre ambas as instituições resultante de vários

aspectos, como a falta de confiança e más lembranças que muitos pais têm da escola, bem como a dificuldade de compreenderem a linguagem técnica escolar no contato com eles.

Outro estudo que caminha na direção da problemática da formação de professores é o de Maria Adelina Villas-Boas (s/ano), em que ela discute aspectos que devem ser abordados, seja na formação inicial ou continuada. Para essa autora, o que resulta nos problemas e tensões referentes ao envolvimento entre escola e família deve ser, em parte, relacionado ao próprio processo de formação do professor sobre o tema escola e família, que para ela constitui-se como um enorme “iceberg” nas instituições formadoras em Portugal.

Villas-Boas (s/ano) clarifica algumas das barreiras dos professores na efetivação de intervenções que aproximem as famílias para um trabalho colaborativo e que estabeleçam um diálogo com a pesquisa apresentada por Marques e demais pesquisadores. As dificuldades são: imagem negativa do papel parental, relutância relativamente à participação dos pais, defesa do estatuto profissional e preferência pelos pais da classe média.

Villas-Boas (s/ano) comenta sobre outro estudo<sup>17</sup>, cujo objetivo foi compreender os fatores que dificultavam a construção de parcerias e identificar as estratégias que melhor contribuíam para elas. A autora destaca que o estudo não se constituiu como experiência na formação inicial, mas sim na formação continuada de professores, pois esses estavam em exercício da profissão.

Os resultados a que chegaram após o processo de intervenção foi uma mudança favorável de atitudes tanto das famílias como dos professores, como:

[...] a motivação e empenho dos professores aumentaram, levando-os a preparar mais cuidadosamente as reuniões com os pais e a modificar positivamente as suas práticas de ensino, além de que as suas expectativas negativas pareceram ter diminuído; os membros da comunidade envolveram-se a diversos níveis, incluindo o contributo financeiro; e os alunos melhoraram o seu aproveitamento. Entre as dificuldades mais prementes salientaram a mudança de escola, a falta de tempo e as expectativas negativas dos professores relativamente à participação dos pais (VILLAS-BOAS, s/ano, p. 11).

Além disso, puderam verificar que, por meio de análise quantitativa de questionários utilizados posteriormente ao desenvolvimento das intervenções, 90% dos alunos tinham progredido mais, após se beneficiarem do envolvimento parental, e que outros 60% dos

---

<sup>17</sup> Uma visão prospectiva da relação escola/família/comunidade: Criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso (VILLAS-BOAS et al., 2000).

alunos que tiveram um progresso muito reduzido em relação aos demais pertenciam a famílias que não tinham se envolvido ou apresentaram pouco envolvimento.

Uma observação importante merece destaque neste estudo. Refere-se ao cuidado com o último dado, pois pode levar os leitores a uma interpretação de que o motivo desses alunos terem tido pouco progresso são as famílias. Apesar de Villa-Boas (s/ano) não compactuar com essa ideia, ao que nos parece, pois defende que uma das barreiras é justamente a tendência de culpabilizar as famílias pelo mau desempenho dos alunos e pelo desinteresse deles na vida escolar, ela não destaca observação alguma sobre estes alunos e, principalmente, o que a escola poderia fazer com eles, partindo do pressuposto de que suas famílias não tinham condições suficientes para destinarem os esforços esperados para o envolvimento com a escola. Que famílias são essas que não aparecem neste trabalho? Quais são suas limitações, que não são explicitadas?

Outra questão fundamental é: o que foi priorizado em termos pedagógicos com esses alunos, os quais não puderam se beneficiar do envolvimento de seus pais? Esse ponto, melhor dizendo, essa lacuna, parece recorrente nos trabalhos científicos em que não existe um aprofundamento dos casos em que as famílias não podem participar e a escola acaba por marginalizá-los, consciente ou inconscientemente, de práticas pedagógicas diferenciadas em relação aos outros que têm o privilégio do envolvimento parental esperado pela cultura escolar.

Pode ser que essas questões levantadas por nós a partir da contribuição de Villas-Boas estejam detalhadas na fonte original do estudo, o qual é citado no artigo que tivemos acesso, porém isso não justifica ausentar nesta sua produção as observações no sentido que estamos sinalizando, pois é um campo muito marcado pela desqualificação das famílias que não se aproximam da cultura escolar e também um campo caracterizado pela ausência de práticas escolares diferenciadas que invistam nesses alunos que não podem desfrutar da participação de seus pais.

A partir do pressuposto de que a família deve participar do que é solicitado a ela, quando não corresponde a essa expectativa, isso afeta a motivação do professor, que acredita estar sozinho na caminhada de desenvolver o seu trabalho. Esse sentimento de estar só é visível e coerente com o que o professor verbaliza nestes casos específicos e, de fato, muitas vezes está sozinho tanto em relação aos pais, mas principalmente quanto aos seus supervisores, seja aqueles que estão diretamente vinculados à sua escola ou mesmo às instâncias superiores da educação, a quem se deve atender com o cumprimento de metas

apresentando resultados de ênfase quantitativa. Talvez por isso o desespero dos professores na ânsia de que os pais devem ajudar, além do enraizamento científico e político educacional em que coloca o discurso na direção de que a família “precisa colaborar”. Impor a participação é um ato autoritário e provém de um olhar etnocêntrico. Primeiro deveria partir do seguinte questionamento: os pais querem participar com aquilo que podem oferecer à educação escolar? Quais as condições concretas de vida dos pais possibilitam um melhor acompanhamento da trajetória escolar do estudante?

Outros estudos, porém realizados no contexto do Brasil, também vêm indicar que a discussão sobre o tema escola-família na formação dos professores vem beneficiando-os em suas práticas pedagógicas com as famílias, aproximando-as do universo escolar, pois, muitas vezes,

Dada a própria natureza de seu trabalho e uma cultura escolar que se construiu com o tempo, o professor estabelece, no geral, formas de interação com as famílias de seus alunos que são assistemáticas, esporádicas, pautadas possivelmente em acontecimentos pontuais ou nas suas experiências anteriores pessoais, como aluno ou mesmo quando desempenha papéis parentais/familiares (TANCREDI; REALI, 2001, p. 7).

Acreditar que tais práticas dos professores em relação às famílias se dão em função de experiências anteriores como aluno ou quando desempenham seu papel como pai ou mãe pode ser preocupante. Basta imaginarmos um médico que cuidará da saúde de seu filho com base nas experiências que ele vivenciou como paciente, que isso tornará significativamente angustiante. Assim, devemos também significar a relação do educador com o aluno e com a família. É possível aceitar essas condições e tratá-las como naturais e sem preocupação?

Assim, o estudo de Tancredi e Reali (2005, 2001) mostra que compreender as concepções de professores sobre as famílias possibilita um entendimento de parte do processo de constituição de aprendizagem profissional, sendo esse aspecto destacado como importante na compreensão da sua formação. As autoras também destacam que poucas pesquisas têm enfatizado que a iniciativa em promover a aproximação entre escola-família é exclusivamente um assunto prioritário da escola e não das famílias.

Segundo as autoras, envolver a família necessita também que as escolas precisam conhecer melhor a realidade dos pais para realizar um trabalho em conjunto dentro de uma atmosfera que favoreça o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Ressaltam, entretanto, que a realização de um trabalho conjunto pode significar para os profissionais da escola certa “ameaça” ao seu trabalho, pois isso pode resultar em um sentimento de destituição de sua

competência e papel de ensinar. Essa afirmação das pesquisadoras dialoga com os achados anteriormente referenciados a partir de Villas-Boas e de outros autores por ela citados no que tange à “defesa do estatuto profissional” como uma das barreiras dos professores.

Tancredi e Reali (2001) também orientam que as relações entre escola-família devem ser consideradas a partir da especificidade de cada realidade familiar, pois cada contexto tem características peculiares, e não podem ser tomados como realidades universais, mas sim particulares.

Nesse estudo o objetivo foi de contribuir com uma escola de educação infantil a identificar melhor as famílias de seus alunos e a buscar estratégias de aproximação para favorecer o sucesso escolar.

Como resultados, as pesquisadoras inferiram que as visões dos professores sobre as famílias indicam um desconhecimento das características e uma imagem estereotipada delas. Dado esse que reforça os estudos que indicam o preconceito da escola em relação às famílias e alunos, bem como as dificuldades de estabelecer estratégias de conhecimento da realidade sociocultural deles.

Um dado interessante e diferente da discussão apresentada, até o presente momento, é a fala de um dos professores representada pelo seguinte trecho extraído do artigo:

Além da conversa que eles [a família] têm, diárias, com um, com o outro, acho que deveria haver mais reuniões, com mais frequência. Não para você chegar e mostrar o que a criança fez, o trabalho dela, como é que está, sobre algum comunicado da escola, mas para você conhecer melhor a família das crianças. Porque a gente conhece assim... mas na verdade não conhece. Você conhece assim de escutar. Você pergunta uma coisa ali, fica sabendo de outra coisa lá... mas na verdade, você não participa da vida dela fora da escola... É, você sabe muito pouco. Por isso eu acho que deveria ter mais reuniões para a gente também estar mostrando o trabalho que a gente está fazendo. Porque tem mãe, por exemplo, as mais interessadas, lógico, elas estão pegando o caderno, elas estão ali, elas estão vendo, elas estão de certa forma, observando o seu trabalho. Agora as que estão mais ausentes, as que não são tão interessadas, elas não têm conhecimento do trabalho que eu estou fazendo para o filho dela. Então eu acho que a reunião seria importante também (TANCREDI; REALI, 2001, p. 13).

Esse dado mostra que alguns professores contestam a eficiência de algumas formas de contatos com as famílias e também a preocupação em relação às famílias consideradas “mais ausentes”.

Os autores apresentados, até o momento, servem apenas para uma discussão inicial sobre a relação entre escola e família na problemática da formação de professores e que discutiremos com mais profundidade no capítulo 2. Neste, apresentaremos a proposta de

formação de gestores e professores para a interação entre escola-família a partir do documento elaborado pela UNESCO em parceria com o MEC, o material “Interação escola-família: subsídios para práticas escolares”.

### **1.3. TAREFA DE CASA EM FOCO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES NO PERÍODO ENTRE 1987 A 2011**

Abordaremos, aqui, o contexto da tarefa de casa a partir de uma revisão bibliográfica por nós realizada. O motivo desta investigação refere-se inicialmente às leituras iniciais do material “Conversa com os Pais”, que compõe o Programa Ler e Escrever, que, por conter orientações aos pais em relação às práticas de leitura e de escrita, orienta as atividades a serem realizadas em casa.

Identificamos que o material incentiva os pais a descobrirem qual o melhor horário do dia para a leitura, explicita a importância deles junto à escrita e à leitura como atividade paralela que promove o enriquecimento curricular.

Portanto, por esses motivos, realizamos uma pesquisa a fim de conhecer as discussões mais recentes, além de identificar trabalhos que explorem cartilhas desses moldes.

A partir dessas considerações, elegemos como eixo norteador dessa revisão as seguintes questões: como vêm se desenvolvendo as dissertações e teses que se propõem a investigar a tarefa de casa? Quais são os enfoques privilegiados para tal discussão? Quem são os sujeitos ouvidos? Quais são os procedimentos metodológicos utilizados? A partir de que áreas do conhecimento os autores discutem a tarefa de casa?

Para responder às perguntas acima, o objetivo deste estudo centrou-se na revisão bibliográfica de dissertações e teses que constam no banco de dados da Capes(Centro de Aperfeiçoamento Pessoal e Especializado).

Como procedimento de investigação, utilizamos como descritores a “expressão exata” no *site* de busca da Capes<sup>18</sup> as palavras-chave: dever de casa, lição de casa, tarefa de casa. Ao longo da pesquisa, foram incluídos: comportamento de estudo e treinamento de pais, pois também se relacionavam à temática em questão. O período pesquisado envolveu os anos de 1987<sup>19</sup> até 2011.

---

<sup>18</sup> *Site* de busca dos resumos das teses e dissertações da Capes. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 7 jun. 2012.

<sup>19</sup> Os trabalhos cadastrados no site da CAPES constam a partir de 1987.

Inicialmente, a leitura dos trabalhos restringiu-se aos resumos disponibilizados no Banco de dados da Capes, e os trabalhos que não atenderam de modo nuclear a proposta deste estudo foram excluídos. Depois disso, procuramos os trabalhos selecionados para leitura na íntegra em diversos *sites* de busca: Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD); Google; Bancos de Teses e Dissertações das Universidades em que foram defendidos os respectivos trabalhos; Portal Domínio Público. Foram realizadas leituras dos trabalhos para localizar as seguintes informações: autor, título, ano de publicação, instituição e área de defesa do trabalho, natureza do trabalho, objetivo, problema de pesquisa, palavras-chave, principais abordagens teóricas referenciadas, procedimentos metodológicos, resultados da pesquisa, tese geral e eixos temáticos.

Antes dos resultados e análises que interessam ao contexto desta dissertação, apresentaremos algumas considerações sobre o tema da tarefa.

É consenso entre os estudiosos do tema que a produção sobre a tarefa de casa é escassa no Brasil (CARVALHO, 2006, 2004; FERNANDEZ, 2006; NOGUEIRA, 2002; PAULA, 2000; RODRIGUES, 1998), o que já não ocorre na literatura americana, que tem um vasto número de publicações (PAULA, 2000; HILA, 1999; ALMEIDA, 1997).

Abordar a tarefa de casa torna-se importante, pois geralmente está relacionada a outro tema extremamente complexo – o do fracasso escolar. Segundo Paula (2000, p. 28),

Estudar as tarefas de casa não excluía a temática anterior, o fracasso escolar. Seria olhar o fracasso escolar de outro ângulo. O foco não seria mais os sujeitos que sofrem o fracasso escolar, mas uma das atividades que o compõem. Interessaria compreender como e por que os deveres se constituíram enquanto justificativa legítima para a superação do fracasso escolar ou para evitá-lo.

Nogueira (2002), ao encontrar dificuldades em seu levantamento bibliográfico sobre a tarefa de casa, foi orientada a se debruçar em Comênio (1592-1671) e Herbart (1776-1841). Foi em Herbart que encontrou argumentos que indicaram a expressão do pensamento sobre a origem da tarefa de casa. Explica que há diferenças entre Comênio e Herbart, especificamente no que se refere à ideia da tarefa de casa.

Comênio também propõe que o aluno faça exercícios, porém como parte do horário de aula, no segundo período escolar, que acontece após o meio-dia. Diferentemente, Herbart – no passo chamado de método, hoje, aplicação – não define horário. A aplicação é parte da aula, mas não se restringe a ela. As oportunidades para que a aplicação aconteça estende-se para além da escola, podendo claramente chegar à casa do aluno. Além disso, a proposta herbartiana dos cinco passos formais se consolidou e serviu de parâmetro

para os fundadores da escola tradicional, norteando por muito tempo a prática docente (NOGUEIRA, 2002, p. 44).

Na visão de Nogueira (2002, p. 17), “A TC<sup>20</sup> é uma questão pertinente à didática”, entretanto, na sua revisão da literatura<sup>21</sup> nessa área, nas décadas de 1950, 1960, 1970, 1980 e 1990, o assunto geralmente inexistente. A grande maioria dos autores não aborda o assunto ou apenas faz algumas menções sem aprofundar. Outro aspecto identificado pela autora é que nas discussões que propõem a elaboração dos passos de um plano de aula, a tarefa de casa e a sua correção muitas vezes não é contemplada.

Embora essa prática cultural seja muito frequente nos estabelecimentos de ensino, tanto em escolas públicas como privadas, autores como Carvalho (2006), Carvalho e Burity (2006), Rezende (2008, 2007), Nogueira (2002) e Wiezzel (2003) consideram que o assunto tem sido pouco problematizado em suas concepções e implicações para os atores educacionais. É consenso entre eles que a temática em questão é escassa no meio científico, mas que tem sido frequente nos discursos, práticas e políticas.

Se existe uma lacuna presente na literatura brasileira e no meio acadêmico, também existe possibilidade de ocorrer o mesmo nas discussões do tema no interior das escolas, ou seja, na rotina escolar cotidiana em que vivem professores, coordenadores, pais e alunos.

No que tange a essa reflexão dentro das escolas, Rodrigues (1998), ao abordar uma diretora de escola pública, se o assunto da tarefa de casa é levado em consideração na elaboração do currículo, afirmou que tal questão não é relevante, é polêmica entre os professores, há muita divergência e por isso eles não chegam a um consenso. O que parece é que esse procedimento didático não é objeto de reflexão dos professores, diretores e coordenadores, mesmo sendo parte intrínseca do Projeto Político Pedagógico e elemento do cotidiano de alunos, professores e pais.

No contexto das últimas décadas do século XX, algumas variáveis são importantes de se destacar para compreender o contexto educacional, como, por exemplo, a ênfase na produtividade e na avaliação do que se produz, na competitividade econômica em nível internacional e na valorização do capital escolar (CARVALHO; BURITY, 2006). De acordo com essa realidade, na visão das autoras, a prescrição de tarefas para casa tende a aumentar como importante fator de sucesso escolar. Sobre o posicionamento da quantidade de tarefas

---

<sup>20</sup> Tarefa de Casa.

<sup>21</sup> Alguns autores da didática que tratam da tarefa de casa, pesquisados por Nogueira são: Mattos (1956), Bezerra (1959), Oliveira (1968), Turra (1972), Osório (1972). Entre os autores Mizukami (1986), Wachowisc (1991), Libâneo (1992), Oliveira (1992), Veiga (1991 e 1992), Kamil (1992), somente Libâneo trata do tema, e, ainda assim, de modo sucinto. Bezerra foi um autor que articulou de forma mais abrangente.

para os alunos, algumas pesquisas alertam para o cuidado que os profissionais devem ter para não prejudicar o aluno e sua dinâmica familiar, de modo a não desviar dos objetivos fundamentais da tarefa, dentre eles: promover a qualidade e o sucesso escolar estudante (REZENDE, 2007; CARVALHO; BURITY, 2006; CARVALHO, 2006, 2004; FERNANDEZ, 2006; WIEZZEL, 2003; NOGUEIRA, 2002).

Dentre os objetivos da tarefa de casa, tradicionalmente é reconhecida pelos pais e professores como uma necessidade educacional, por ser uma ocupação adequada para os estudantes em casa. É uma estratégia pedagógica do sistema de ensino, objetivando quantificar e qualificar a aprendizagem no tempo/espaço escolar e familiar, que afeta o planejamento e promove mudanças na prática pedagógica docente (CARVALHO, NASCIMENTO; PAIVA, 2006; CARVALHO, 2006, 2004; CARVALHO; BURITY, 2006). Configura-se como atividade de enriquecimento curricular ou de conexão de conteúdos escolares para a vida cotidiana (CARVALHO, 2006).

Essa estratégia, segundo Carvalho e Buruty (2006), visa à intensificação da aprendizagem por meio da fixação, revisão, reforço ou preparação para aulas e avaliações, na forma de leituras e exercícios, bem como a construção da autonomia, independência e responsabilidade através do hábito de estudar e da pontualidade do aluno.

A tarefa de casa é um indicador para os pais conhecerem o trabalho que a escola realiza com os alunos, e também um indicador para os profissionais das instituições escolares a respeito da dinâmica familiar. Há professores que levam em conta as condições familiares realizando uma reorganização de seu trabalho escolar sobre a tarefa de casa, porém isso quase não foi registrado nas pesquisas lidas.

Por ser um trabalho transferido para casa, pode se tornar em uma estratégia de defesa do Estado contra a cobrança de que deve prover suficientemente a educação pública com qualidade (CARVALHO, 2006), de modo que isso pode servir de argumento para perpetuar a responsabilização da família e do aluno. Alguns educadores justificam a tarefa de casa em consequência das condições socioeconômicas dos alunos, junto com o pouco tempo que permanecem na escola e um currículo extenso, que os professores não conseguem dar conta no período escolar (NOGUEIRA, 2002). Desse modo, observa-se a terceirização da educação formal e a tarefa de casa é o principal mecanismo. Segundo Rezende (2008), ela é o principal meio de integração escola-família.

Pode-se considerar que a tarefa de casa é uma política cultural de educação da família (de determinadas famílias) através da imposição (regulação da vida privada) expressa em um

currículo construído com reflexo na família ideal, ou seja, com capital cultural, social e econômico (CARVALHO, 2006).

Assim, ao desviar o foco da melhoria da educação escolar da sala de aula para a família, orientando-as com prescrições de como devem atuar em relação ao acompanhamento e realizações de atividades, provoca dois efeitos perversos: i) restrição da autonomia da família pela regulação da vida privada e da educação doméstica; ii) transformação das diferenças de capital econômico, social e cultural em resultados educacionais desiguais (CARVALHO, 2006).

Nogueira (2002), em sua tese de doutorado, registrou que, do total de 254 alunos, 117 se manifestaram a favor da extinção da tarefa de casa, e desse total, 64 responderam como justificativa que poderiam brincar. Na perspectiva da autora, existem três razões que as crianças alegaram para extinção da tarefa de casa e que a autora considerou como fundamentais para promoção de um desenvolvimento sadio: “Eu preciso brincar, descansar, estudar” (p. 74). Ainda, considerando o total de alunos pesquisados (254), 173 veem a tarefa de casa como necessidade e 31 como castigo. O segundo dado é algo que deveria merecer destaque, pois o que se percebe é que os alunos, na realidade brasileira, são induzidos na realização das tarefas sem compreender os objetivos essenciais para o seu desenvolvimento escolar.

Outros estudos reforçam essa problemática no contexto brasileiro, como os de Carvalho e Burity (2006), Moraes (2006), Tanno (2005), Wiezzel (2003), Hila (1999) e Almeida (1997). Há professores que usam a tarefa de casa como forma de controle do comportamento em sala de aula, estabelecendo uma variação de quantidade da mesma em função de corresponderem ao esperado. Nesse sentido, a tarefa de casa se constitui como elemento punitivo.

Almeida (1997) registrou, em sua pesquisa, que as tarefas podem ser para os alunos experiências de naturezas bem distintas: desestimulantes, aborrecedoras, apenas para ganhar nota, obrigatórias, descartáveis, punitivas, não significantes, enriquecedoras, prazerosas, interessantes, produtivas e conscientizadoras.

Em relação aos pais, estudos apontam que há concordância por parte deles sobre a tarefa de casa, ainda que essa cause tensões e conflitos no ambiente familiar (REZENDE, 2007; MORAES, 2006). No estudo de Rezende (2007), pouquíssimos pais acreditam que não deveria tê-las e apenas uma mãe se colocou diante da tarefa como algo que a escola deveria se organizar e acompanhar, de modo que as famílias não tivessem que se envolver.

Nogueira (2002) ainda registrou que alguns alunos fazem distinção entre tarefa de casa e estudar. Essa dicotomia expressa pelo aluno pode revelar uma ausência de consciência sobre a relação do estudo com a tarefa, pois a primeira é parte da segunda e vice-versa, e mais ainda: o jeito que o aluno significa a tarefa de casa e o estudo reflete as contradições das condições concretas e históricas em que ele está imerso, seja na família ou na escola.

Dentre outras autoras (CARVALHO; BURITY, 2006; CARVALHO, 2006, 2004; REZENDE, 2008, 2007) que sinalizam a importância de problematizações sobre as concepções da tarefa de casa e ensino, Nogueira (2002) ressalta que há nas escolas uma tendência fundamentada na pedagogia tradicional, em que as tarefas propostas referem-se mais à repetição, automatização, quantidade e memorização. Esse modo de realização das tarefas impede que o aluno desenvolva a criatividade, competência fundamental para a sobrevivência na vida diária e no trabalho futuro que as crianças assumirão em nossa sociedade.

Hila (1999) também conclui que permitir que as crianças escolhessem qual das atividades gostariam de realizar em casa foi um ótimo critério utilizado por uma das professoras pesquisadas, ao notar que despertavam mais interesse no aluno. Assim, pode-se dizer que esse critério utilizado pela professora possibilitava ao estudante certa autonomia em relação à tarefa, tornando-a algo a favor do aluno e não contra ele.

Por fim, pesquisas realizadas no Brasil com base nos dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e financiadas pelo Banco Mundial concordam e reforçam o argumento de que a participação dos pais via deveres de casa promove rendimento acadêmico positivo (CARVALHO; NASCIMENTO; PAIVA, 2006; CARVALHO, 2006, 2004; REZENDE, 2007; CARVALHO; BURITY, 2006). Entretanto, afirma Carvalho (2004, p. 96) que o impacto positivo da tarefa de casa no aproveitamento escolar por enquanto não foi e dificilmente será comprovado empiricamente e de modo conclusivo, e que poucos estudos deixam claro essa análise ao recomendarem a adoção da atividade. Na perspectiva da autora,

Não há pesquisa substancial para corroborar uma relação entre alto desempenho, tempo dedicado ao dever de casa, tipos de tarefas e estilos de acompanhamento, considerando níveis e séries escolares, objetivos curriculares, matérias, níveis de habilidades dos estudantes, e características individuais, socioeconômicas e étnicas. Assim, este parece ser um caso de viés cultural direcionando escolhas de pesquisa e política educacional.

Portanto, Carvalho (2004, p. 95) salienta que “o dever de casa tem sido considerado uma panaceia para melhorar o aproveitamento escolar”.

Outro estudo que aborda parte da afirmativa acima é o de Copper (apud PAULA, 2000, p. 42), que destaca que encontrou grande número de trabalhos produzidos nos EUA que concluíam que a tarefa de casa tem efeito quase nulo no desempenho dos alunos em níveis de escolaridade mais baixo. Contudo, para as séries mais elevadas (*high school*) existe uma relação positiva entre a tarefa de casa e o rendimento escolar.

Fernandez (2006), em sua dissertação, constata que a pré-disposição para a realização das tarefas não está diretamente relacionada com o rendimento do aluno ao identificar que alunos, com rendimento satisfatório ou não, demonstraram sentimentos de aversão em relação às mesmas.

Como resultados desta pesquisa bibliográfica, identificamos que no período de 1987 a 2011 foram encontradas pelos descritores já apresentados 123 dissertações de mestrado e 24 teses de doutorado. Alguns trabalhos se repetem por contemplarem mais de um descritor. Dos trabalhos que abordaram a temática de modo nuclear, foram registradas 19 dissertações e duas teses, como indica a tabela abaixo.

Tabela 3 – Teses e dissertações do banco da CAPES que abordam a tarefa de casa

ANO	1987-1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
TESES	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
DISSERTAÇÕES	0	1	2	0	1	1	0	1	2	1	1	2	1	1	1	0	4

Fonte: Informações disponibilizadas no banco de dados do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, para uso interno.

Em relação a esses dados, observamos a escassez de produção, embora se evidencie certa regularidade na exploração do tema.

Durante a busca pelas pesquisas, dos 21 trabalhos, seis dissertações não puderam fazer parte das análises desse trabalho<sup>22</sup>, pois estes trabalhos não foram encontrados em nenhuma base de dados.

<sup>22</sup>As dissertações e as respectivas autoras são: *A questão da tarefa de casa no último período da Educação Infantil* (1997), de Renata Teixeira Junqueira; *Dever de casa e aproveitamento escolar: afinal de contas, de quem é o dever?* (2003), de Iraci Barreto Cervato Sakamiti; *A relação entre o fracasso escolar e as crianças das camadas populares: um estudo sobre escola e cultura* (2004), de Francirene de Souza Paula; *Relação família-escola e tarefas escolares nas séries iniciais do ensino fundamental* (2007), de Maria Helena Câmara Pinheiro; *O papel do dever de casa na construção do conhecimento: um estudo de caso na rede oficial de ensino do município de João Pessoa na Paraíba* (2011), de Clotilde Miranda de Paiva.

Das 15 pesquisas selecionadas, apenas uma dissertação se referiu à pesquisa bibliográfica. As demais, embora algumas evidenciassem um levantamento bibliográfico sobre a temática, trabalharam com dados empíricos. A partir da leitura das 14 pesquisas de campo, buscamos identificar as seguintes informações: o tipo de instituição (pública e/ou privada), o segmento educacional, o nível socioeconômico das famílias, os sujeitos de pesquisa, a escolaridade e profissão dos pais, a trajetória de formação das profissionais pesquisadas e os instrumentos de coleta de dados.

Por uma questão de pensar nos resultados que nos interessa abordar nesta dissertação, não traremos todos os resultados desta revisão bibliográfica. Portanto, nosso foco ficará para a apresentação do investimento final que realizamos para apreender aspectos centrais dos conteúdos explorados em cada uma das pesquisas. A exploração do material empírico nos proporcionou a elaboração de eixos temáticos que apresentam algumas especificidades sobre as formas de discutir a tarefa de casa:

- a) envolvimento dos pais na tarefa de casa;
- b) o professor e a tarefa de casa;
- c) funções da tarefa de casa;
- d) tarefa de casa e a dimensão psicológica.

Passamos agora a explorar cada um deles.

### **Envolvimento dos pais na tarefa de casa**

Identificamos seis pesquisas nesse eixo. São trabalhos que se esforçaram em compreender a relação da participação dos pais nas tarefas de casa.

Christovam (2011) e Coser (2009) abordaram a importância do treinamento de pais por meio de programas de ensino, ou seja, de intervenção para os pais aprenderem a auxiliarem os filhos em seus comportamentos de estudo e na tarefa de casa. Acreditam que essa modalidade de participação dos pais na vida escolar dos filhos pode contribuir para superação e prevenção do fracasso escolar. Nesses trabalhos, encontramos referências que adotaram uma apostila para os pais. Essa apostila foi construída por Danila Secolim Coser e aplicada por ambas.

Tanno (2005) buscou investigar, em diferentes estruturas educacionais e diferentes situações familiares, as condições de participação que a escola oferece às famílias,

registrando, dentre vários resultados, a necessidade de um diálogo mais “franco e objetivo” entre escola e família, especialmente nas tarefas de casa.

Fernandez (2006) e Moraes (2006) investigaram as práticas das famílias em relação às tarefas de casa. A primeira autora abordou os sentidos dessa relação para pais e filhos constatando, além de outras coisas, a importância de se rever os modos como vêm se organizando a tarefa de casa, pois essa tem provocado consequências aversivas para ambos os atores. Já a segunda autora trabalhou com o significado do dever de casa para as famílias, verificando que as mães (maioria) consideram tal atividade importante, apesar dos conflitos, pois promovem comportamento desejável (disciplina, responsabilidade e controle), além de ser indicador do que a criança vivencia na escola.

Gartner (2008) investigou os sentidos de participação dos pais na vida escolar dos filhos e pôde perceber que a tarefa de casa é um dos elementos desse envolvimento da família na escola, sendo um dos determinantes para os pais aferirem o desempenho dos seus filhos. Pais e mães participam das tarefas de casa auxiliando os seus filhos, embora as mães participem com mais frequência.

## **O professor e a tarefa de casa**

Identificamos cinco estudos que abordaram a relação entre professor e tarefa de casa. Ferreira (2008), Wiezzel (2003), Almeida (1997) e Hila (1999) investigaram as concepções de ensino e aprendizagem dos professores propostas nas tarefas.

Ferreira (2008) desenvolveu, na sua tese de doutorado, um estudo que objetivou compreender como a criança é colocada frente à tarefa de casa, fundamentada na perspectiva Interacionista (De Lemos<sup>23</sup>) e percebeu que “todas as peculiaridades constitutivas da escrita de crianças, apreendidas pelos pesquisadores ligados ao Interacionismo estão presentes nos textos da lição de casa” (p. 79).

Almeida (1997), a partir das práticas de “passar, fazer e corrigir” a tarefa de casa, identificou uma relação entre abordagem de ensino de três professoras e as influências na aprendizagem dos alunos. Duas professoras trabalharam a partir da perspectiva teórica estruturalista de linguagem e a autora notou que a prática pedagógica de passar tarefas produziu nos alunos, no momento de executá-las, experiências aborrecedoras, obrigatórias,

---

<sup>23</sup> In: De LEMOS, C. T. G. Sobre Aquisição de Linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)*, v. 3, p. 97-136, 1982.

punitivas, descartáveis e com finalidade de ganhar nota, não contribuindo para a aquisição da competência linguístico-comunicativa. Já a terceira professora, a pesquisadora notou que trabalhou em uma perspectiva interacionista de linguagem, possibilitando às crianças, na prática de fazer a tarefa, experiências pessoais prazerosas, interessantes, produtivas e conscientizadoras.

Hila (1999), ao investigar as concepções de duas professoras em sala de aula e como essas concepções estavam presentes nas tarefas de casa, constatou que as concepções em sala de aula eram próximas da abordagem interacionista de linguagem, mas que as tarefas eram pautadas em um modelo estruturalista (modelo tradicional de linguagem), especificamente em uma das professoras. Isso deixou o trabalho delas em relação às tarefas de casa com uma tendência tradicional. Uma das explicações para tal descompasso está na forte exigência dos pais no ensino com foco na gramática.

Wiezzel (2003) estudou se as tarefas de casa propostas por quatro professoras contribuíam para uma aprendizagem significativa para o aluno, segundo a perspectiva de David Ausubel. Registrou, a partir de resultados obtidos pelos pais e alunos, que a tarefa de casa não contribuiu de maneira efetiva para uma aprendizagem significativa. Porém, notou diferenças em relação a uma das quatro educadoras, percebendo um processo de construção e não mera reprodução no que se refere à “ação do aluno na TC”. Observou o inverso com as outras três professoras, em cujo trabalho predominou mais a reprodução na ação dos estudantes.

Paula (2000), em sua revisão bibliográfica e documental em três fontes, nos manuais de didática, na *Revista Escola Nova* e no *Ratio Studiorum*, extraiu resultados importantes quanto ao modo como estes materiais auxiliam o professor na compreensão da tarefa de casa e, dentre eles, destacamos que a tarefa tem sido tendencialmente uma prescrição de como fazer, proporcionando poucas reflexões ao professor sobre o procedimento em si. Da mesma forma, notou mudanças e permanências em relação ao que foi e é escrito para os professores. Observou um movimento do “não dê tarefa”, nas primeiras décadas do século XX, para o “passe tarefa assim” e, posteriormente, para o “passe mais tarefas”. Houve um processo de naturalização desta prática, em que a sua legitimação se tornou possível entre educadores.

### **Funções da tarefa de casa**

Foram identificadas duas pesquisas nesse eixo, discutindo as funções da tarefa de casa para o aluno, pais e/ou professor.

Soares (2011) abordou o papel da tarefa de casa para a avaliação das aprendizagens dos alunos e a conseqüente organização do trabalho pedagógico das professoras com a turma.

Dentre os resultados que ela colheu em campo, pôde notar que existiu divergência de opinião e posicionamento de pais, professores e aluno em relação à forma como são realizadas as tarefas, de modo que a atividade foi pouco valorizada pelas professoras como recurso de informação sobre o desempenho dos estudantes.

A pesquisa de Rodrigues (1998) objetivou mostrar como a tarefa de casa afeta o rendimento acadêmico do aluno excelente, bom e/ou muito bom e fraco na disciplina de matemática. De acordo com a pesquisadora, os resultados indicaram que o aluno excelente é o que realiza mais tarefas em relação ao aluno fraco, contudo muitos alunos fracos também fazem a tarefa quando solicitado pelas professoras. Tal situação demonstrou que existem outras variáveis (não apontadas pela pesquisadora) presentes na vida desses alunos. Dessa forma, a relação tarefa de casa e rendimento escolar não pode ser inferida de modo direto, pois outros elementos fazem parte do contexto.

### **Tarefa de casa e a dimensão psicológica**

Esse eixo explora a relação do aspecto psicológico envolvido na tarefa de casa. Foram identificados apenas dois trabalhos que fazem essa discussão.

Megliato (2011) procurou investigar os perfis motivacionais de alunos adolescentes para a realização das tarefas de casa de matemática referentes ao uso de estratégias cognitivas de aprendizagem. A pesquisadora utilizou como instrumento um questionário de autorretrato aplicado em 513 estudantes do ensino fundamental (8º e 9º ano) de três escolas públicas de Londrina. O instrumento foi composto por duas escalas que envolveram a motivação (motivação controlada, motivação autônoma e desmotivação) para a matemática e engajamento cognitivo (estratégia metacognitiva, falta de persistência, falta de gerenciamento do tempo e ambiente de estudo). O método de análise foi o estatístico, o qual pode sinalizar para a pesquisadora alguns perfis motivacionais e de estratégias cognitivas. O referencial utilizado para investigar a dimensão motivacional foi a teoria da autodeterminação e engajamento cognitivo.

Dentre os resultados obtidos pela análise estatística, a autora observou que os estudantes no que tange aos escores médio, medianos e desvios correspondentes aos tipos de motivação e uso de estratégias tiveram a média mais alta em motivação autônoma, seguida de desmotivação e a motivação controlada do estudante frente às tarefas de casa. Em relação ao uso de estratégias cognitivas, a média mais alta foi a falta de persistência seguida de gerenciamento e recursos e estratégias metacognitivas. Também foi registrada uma diferença entre os gêneros em que as meninas apresentaram mais falta de persistência, gerenciamento de tempo e ambiente de estudo em relação aos meninos, e estes demonstraram uma motivação controlada significativamente maior que a das meninas.

Nogueira (2002) teve como objetivo construir um diagnóstico do cotidiano da prática da tarefa de casa levando em conta os problemas, limites, necessidades e possibilidades. Registrou que a tarefa se configurou na realidade pesquisada como uma violência, tais como castigo, privação do brincar, sobrecarga, surras, perdas de privilégios, sofrimento, humilhações e ofensas verbais. Como agravante da situação, salienta que tais práticas são praticadas e consentidas por educadores da escola e pais, não havendo, em momento algum da pesquisa, denúncias das diferentes formas de violência. Conclui, para além das já citadas acima, que, nessa realidade estudada, os alunos são induzidos a fazerem tarefas sem compreendê-las nos seus objetivos fundamentais para seu desenvolvimento e aprendizado.

Retomamos, neste final do capítulo, dois trabalhos referentes ao eixo “Envolvimento dos pais na tarefa de casa”. A necessidade de retomada desses dois estudos se dá devido à importância que eles assumem para o nosso trabalho, pois ambas as pesquisas apresentam aos pais um material (apostila) de estudo relacionado à tarefa de casa e comportamento de estudo. Como o objetivo central da minha dissertação refere-se à compreensão que pais e profissionais têm sobre a cartilha, “Conversa com os Pais”, um guia de orientação aos pais de turmas de 2º ano do ensino fundamental, é necessário mais informações para uma compreensão mais apurada da realidade pesquisada.

Danila Secolim Coser (2009) teve como objetivo desenvolver e avaliar um programa de intervenção junto a responsáveis de crianças, em especial aquelas com histórico de baixo rendimento escolar. Essa pesquisa foi desenvolvida com duas mães e um avô. O método utilizado foi a pesquisa interventiva. A autora coletou primeiramente informações relativas ao repertório inicial dos pais em relação a comportamento de estudo em casa dos filhos por meio de entrevistas com pais, professores e as crianças.

O programa teve duração de oito encontros e consistiu em apresentar informações e exemplos sobre aspectos que favoreciam o comportamento de estudar em casa, bem como foram realizados exercícios para avaliação de desempenho e proposição de tarefas para os pais referentes aos temas abordados. As sessões de observação da realização da tarefa de casa e as intervenções das mães foram gravadas pela pesquisadora e posteriormente apresentadas e discutidas com as mães. Foi entregue uma apostila para elas também.

Esse material apostilado era composto por unidades que norteavam o trabalho que os pais deviam seguir em casa com seus filhos. O material continha 26 páginas escritas, com figuras ilustrativas entre os parágrafos, apresentando o referencial teórico utilizado ao final das páginas no tópico “referências bibliográficas”. Os eixos do trabalho descrevemos na íntegra de acordo com o título de cada parte que somavam nove unidades: conhecendo seu filho; relação com a escola; local de estudo; material de estudo; criando rotinas; construindo regras; consequências para o estudar; como ajudar na lição de casa; programando o estudo; considerações finais;

Devido ao período de férias de fim de ano, na volta às aulas a pesquisadora entrevistou novamente os pais com perguntas de verdadeiro ou falso sobre as unidades discutidas anteriormente. Os professores também foram submetidos a uma entrevista.

Após o término dos encontros, foram colhidas informações para medida pós-teste por meio de entrevistas com pais, professores e crianças. Também foi aplicado um questionário de satisfação com o programa de ensino e um exercício de simulação geral.

Os resultados indicaram que o desenvolvimento do programa possibilitou identificar mudanças no repertório dos responsáveis pelo estudo de crianças e/ou nas relações do ambiente familiar, porém com poucos indícios de manutenção dessas mudanças. No relato dos professores, houve sinalizações de melhoria no comportamento de estudo e rendimento escolar das crianças, mas pouco significativas.

Ana Carolina Christovam (2011) se apropriou da apostila construída por Coser e aplicou em seu estudo, que teve como objetivo avaliar as contingências oferecidas pelas mães na instalação e manutenção de comportamentos relacionados ao estudo em casa, interferir nessas contingências, a partir de intervenções e avaliações do impacto dessas mediações no desempenho das mães. Por último, a autora verificou as possíveis alterações no comportamento da criança em detrimento da mudança do comportamento das mães.

O método utilizado nessa pesquisa também foi de caráter interventivo, assim como o estudo de Coser (2009). Participaram do estudo a professora, três alunos e suas respectivas

mães do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal. Nessa escola, já existia um projeto de implantação da tarefa de casa com as mães. A intervenção da autora foi na preparação das mães para lidar com comportamentos de estudo. Para isso foram realizadas sessões de observação da introdução das condições de monitoramento dispostas às mães. Foi trabalhada a apostila de treinamento de pais e também ocorreram filmagens dos modos que as mães acompanhavam as tarefas com o filho. As filmagens posteriormente foram apresentadas e discutidas com as mães. A análise da autora incidiu sobre cinco categorias: i) local de estudos, comportamentos relacionados ao material de estudos; ii) execução da tarefa; iii) necessidade de ajuda; iv) e a relação mãe-filho durante a execução da tarefa. Nessas categorias, Christovam (2011) analisou também a comparação das mudanças de comportamentos das mães em relação ao monitoramento e às possíveis alterações no desempenho dos alunos em detrimento dos comportamentos das mães.

Dentre os resultados encontrados, Christovam (2011) sinalizou que os dados são relevantes para a defesa de que o procedimento aplicado na promoção de comportamentos adequados de estudo nas mães e conseqüentemente nos filhos foi efetivo. Dentre as mudanças provocadas na relação mãe e filho, a autora cita a observação por parte da mãe na realização da tarefa da criança, a manifestação de humor da criança, a mãe como responsável por providenciar e organizar os materiais adequados para o estudo, a mãe como responsável por providenciar o ambiente de estudo, a qualidade da ajuda oferecida pela mãe na realização da tarefa e a qualidade da ajuda oferecida na correção da tarefa.

No próximo capítulo deste estudo, abordaremos algumas políticas de educação de aproximação da família na escola e traremos detalhadamente o nosso objeto de estudo, o guia “Conversa com os Pais”. Sendo assim, ficará mais claro sobre a possibilidade de este material ser tratado como um recurso que tem relação com a tarefa de casa.

## **2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA**

Neste capítulo, a discussão prossegue de modo a situar o leitor no âmbito de algumas propostas educacionais de governo, com o intuito de incentivar a relação dos pais na vida escolar dos filhos, seja por meio da presença deles nos estabelecimentos de ensino ou através de incentivo às ações no ambiente doméstico. Assim, fazemos uma pequena referência ao que vem ocorrendo em alguns países desenvolvidos para situar a temática na esfera internacional e, posteriormente, abordamos o que tem ocorrido no Estado nacional brasileiro.

Apresentamos a proposta geral do Programa Ler e Escrever de iniciativa do governo estadual de São Paulo, especificamente no que diz respeito a um guia de orientação para os pais destinado às turmas de 2º ano do ensino fundamental, o “Conversa com os Pais”, o qual se define como objeto central de nossa investigação. Esse material é abordado de modo mais aprofundado, requerendo um esforço de compreender as suas origens. Por se tratar de um assunto pertinente ao processo de alfabetização das crianças de sete anos de idade, fazemos uma pequena apresentação teórica sobre a relação escola-família na alfabetização.

Além desse material, que é específico do Programa Ler e Escrever, ressaltamos um documento elaborado pela UNESCO em parceria com o MEC, que consideramos de extrema importância e inovação no âmbito nacional na problemática da formação de professores e gestores da educação.

### **2.1. UM PANORAMA POLÍTICO EDUCACIONAL**

Na década de 1990, em que as discussões sobre o tema escola-família ganham relevância, também ocorre paralelamente um maior investimento nas políticas educacionais dos governos com foco na intensificação das relações entre escola e família (ZAGO, 2008; REZENDE, 2007; CARVALHO, 2006; NOGUEIRA, 1998). Conforme Rezende (2007) e Carvalho (2006), as políticas brasileiras de incentivo à relação escola-família estão atreladas às políticas neoliberais e às orientações do Banco Mundial, objetivando a participação da família na busca de qualidade da educação escolar considerando-a como mecanismo de contribuição para a superação do fracasso e promoção do sucesso escolar.

Por outro lado, Freitas (2005) propõe um caminho que é o contraponto à política neoliberal. O autor, ao discutir sobre as duas propostas, a neoliberal e a gestão participativa,

foca seu olhar nessa última. Dentre as argumentações contra a política neoliberal, o referido autor aponta como limites para uma transformação que promova qualidade no ensino para os alunos, justamente a prescrição de técnicas e o caráter pseudoparticipativo e vertical ao invés de provocar o papel educativo relativo à participação e comunicação democrática.

Portanto, Freitas (2005, p. 921), a favor de um posicionamento participativo que promova uma transformação da escola na busca de qualidade, adota como proposta pertinente a ideia de “qualidade negociada”. O autor apropria-se desse conceito a partir das reflexões de outro estudo<sup>24</sup> e destaca que, a qualidade estaria atrelada ao “caráter negociável, participativo, autorreflexivo, contextual/plural, processual e transformador”.

Em relação às iniciativas de governos, na atualidade, a maioria dos países desenvolvidos está construindo políticas educacionais, objetivando desenvolver e/ou intensificar a cooperação entre as escolas e as famílias (NOGUEIRA, 1998). Essa mesma autora menciona de modo breve o que tem sido realizado em alguns países.

Na Inglaterra, em 1990, o governo trabalhista de Tony Blair criou um contrato casa-escola, que pretendia que os pais se comprometessem em assumir “responsabilidades no plano da assiduidade, da disciplina, da realização dos deveres de casa de seus filhos” (NOGUEIRA, 2005, p. 1).

Nogueira (2005) destaca que na França, em 1998, o Ministério da Educação lançou uma campanha nacional pela parceria família-escola, que criava entre outras atividades, a semana dos pais na escola. Nos Estados Unidos, em 1994, no governo de Bill Clinton, foi estabelecida na oitava meta da educação nacional a colaboração escola-família.

Carvalho (2006, p. 97) cita que nos Estados Unidos, na década de 1980, posições a favor da política do dever de casa tornaram-se hegemônicas em função de uma publicação – “*Uma nação em risco*” – que acreditava no declínio político, econômico e moral em função de uma pedagogia suave. Segundo a autora,

Embora a pesquisa, de modo geral, fosse escassa e inconclusiva (Epstein & Pinkow, 1988), o senso comum baseado na tradição do dever de casa e a ideologia dos valores familiares e trabalho duro convergiam para a ênfase no dever de casa como estratégia para aumentar a produtividade escolar diante da urgência de ultrapassar os concorrentes econômicos, de acordo com a política de hegemonia internacional.

---

<sup>24</sup> Livro de Anna Bondioli (2004), *O pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. O conceito que a autora traz tem como base, segundo Freitas (2005), a tradição de estudos de avaliação no Brasil em que se destacam autores como Dias Sobrinho (2002), Saul (1988) e Ludke (1984).

Nessa política específica do dever de casa, o papel da família era fortemente condição para que ela se desenvolvesse (CARVALHO, 2006). Segundo a autora, a política de envolvimento dos pais nos deveres de casa se tornou um excelente mecanismo para concorrência econômica internacional, ou seja, a parceria escola-família ganha relevância na medida em que se torna estratégia de governo para aumentar a produtividade, eficiência e concorrência no âmbito internacional, ao invés de propor que as escolas discutam efetivamente os benefícios e os riscos das tarefas de casa.

O Brasil também vem se configurando nesta mesma tendência de incentivar a aproximação entre as duas instituições, a escola e a família (ZAGO, 2008; NOGUEIRA, 1998).

Nas tendências das ações governamentais, podemos citar o “Dia Nacional da Família na Escola”, criado em 2001 pelo governo federal no mandato de Fernando Henrique Cardoso, que aconteceria duas vezes ao ano. De acordo com Klaus<sup>25</sup> (2004, p. 23),

Segundo o Ministério da Educação, o objetivo da Campanha foi sensibilizar a sociedade para a importância da integração entre família e escola na educação dos alunos e impulsionar esta aproximação respeitando tanto a realidade das famílias quanto a das escolas, considerando que esse processo precisa ser trabalhado ao longo do tempo e no cotidiano. O Ministério pretendeu, também, fazer uma grande mobilização para que as escolas passassem a abrir as portas para a família com atividades culturais e esportivas. A ideia era melhorar o desempenho dos alunos e mostrar a importância da participação dos pais na educação dos filhos.

Ainda em 2002, nessa mesma campanha, o governo federal, na administração do Ministro da Educação Paulo Renato Souza, construiu uma cartilha para os pais sobre como contribuir no processo de escolarização dos filhos da 2ª série e 4ª série (antigo sistema do ensino fundamental) com foco nas disciplinas de português e matemática. Desse modo, além de uma proposta de aproximação face a face com as famílias nas unidades escolares, também firmou a parceria por meio de material escrito para os pais, indicando como eles poderiam atuar com seus filhos fora do ambiente escolar. Esse material será mais detalhado à frente por um motivo muito importante nesta dissertação.

Em agosto de 2003, o governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria de Educação, criou o projeto “Escola da Família”<sup>26</sup>, em que se abrem as escolas da rede estadual

---

<sup>25</sup> Para um estudo mais detalhado sobre esta iniciativa do governo, a autora Viviani Klaus desenvolveu uma dissertação em que teve como objetivo estudar os “ditos” sobre a família, a escola e a aliança família-escola nos anos de 2001 e 2002. Para a análise do material construído pelo governo, a autora utilizou o conceito de governamentalidade de Foucault.

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/subpages/sobre.html>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

nos fins de semana com o objetivo de “criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes”. Esse projeto teve bastante auxílio dos artistas da Rede Globo nas divulgações. A iniciativa envolveu atividades com profissionais da educação, voluntários e universitários, em que os últimos recebiam bolsa-auxílio do Estado de São Paulo.

No ano de 2008, em setembro, o governo federal lançou uma cartilha<sup>27</sup> com o título na capa “Acompanhem a vida escolar dos seus filhos” e na última página “Pais e mães: a sua participação é importante. Acompanhem seus filhos!”, que teve como objetivo o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos abordando vários temas. Por exemplo: como participar na escola e em casa, como manifestar interesse pela vida escolar, como saber se a escola está ensinando direitinho, o que uma boa escola deve oferecer, o que se deve cobrar da escola pública, incentivo aos pais que não concluíram os estudos a voltarem a estudar dentro do Programa de Educação de Jovens e Adultos de sua comunidade (EJA).

No mesmo ano, em 2008, no mês de outubro, o MEC publicou uma manchete em seu *site*, de que nos dias 6 e 7 de novembro, em Brasília, realizaria três ações: “Explicar, ouvir e discutir”, referentes ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em 2007<sup>28</sup>, junto com pais e alunos das escolas públicas. Esse encontro teve como objetivo discutir o que é o PDE, quais são os seus objetivos e metas, de modo a discutir como os pais poderiam ajudar a construir este plano. De acordo com o secretário-executivo adjunto do MEC, Francisco das Chagas,

[...] os pais são parceiros imprescindíveis na execução do PDE. “Eles acompanham o aprendizado dos filhos, querem educação de qualidade, muitos estão nos conselhos escolares e municipais, são parte das escolas”, explica. Segundo ele, os pais precisam conhecer as políticas públicas da educação, discuti-las, dizer o que pensam, e o ministério quer ouvi-los. (BRASIL, 2008, s/p).

A importância das práticas que ocorrem na relação entre escola e família também têm sido reconhecidas e consideradas em documentos, como o material de formação “Relacionamento Interpessoal na Escola”, que é parte do Projeto de Capacitação de Dirigentes

---

<sup>27</sup> Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12246:apresentacao&catid=178:campanhas-de-mobilizacao](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12246:apresentacao&catid=178:campanhas-de-mobilizacao)>. Acesso em: 23 jan. 2013.

<sup>28</sup> Disponível no portal do MEC em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11377:pais-e-alunos-vaio-discutir-o-pde&catid=211#top\\_barra](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11377:pais-e-alunos-vaio-discutir-o-pde&catid=211#top_barra)>. Acesso em: 8 mar. 2013.

(PROCAD) do Estado de Minas Gerais. Neste documento formativo<sup>29</sup> um dos capítulos é composto pelo tema da relação entre escola e família.

Outro documento construído pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) no ano de 2010, é “Interação Escola – Família: subsídios para práticas escolares”<sup>30</sup>. Será bem discutido mais adiante em tópico específico, por se tratar de um material especialmente focado para a formação de gestores educacionais e professores, bem como por considerarmos de extrema importância para nosso estudo, já que ele, em nosso entendimento, apresenta uma proposta diferente das outras propostas de governos, como as cartilhas, discussão com pais e alunos sobre o PDE (Plano de desenvolvimento da Educação) ou os encontros entre professores, pais e alunos nas unidades escolares.

Sobre a legislação brasileira, na Constituição Federativa de 1988, na seção de Educação, o único conteúdo que diz respeito ao dever da família refere-se ao artigo 205, em que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2010a, p. 34). A Constituição Federativa não é específica em relação ao dever da escola e da família com a educação.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9304/96 (BRASIL, 2010b), lemos que os profissionais qualificados da educação são responsáveis pelos processos de aprendizagem, e que podem contar com a participação da família para a construção de ações integradas. Ressalta que é responsabilidade dos estabelecimentos de ensino a iniciativa de proporcionar articulação sobre os processos de integração com atividades que envolvem as famílias e as comunidades. Sobre a participação da família nas escolas está previsto que a comunidade tem o direito de participar do processo pedagógico e da sua avaliação. Os pais também têm o dever de matricular seus filhos nos estabelecimentos de ensino.

Sobre as obrigações dos pais com a educação escolar, encontramos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 55, que: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. No artigo 129, consta que:

---

<sup>29</sup> Material elaborado em parceria por professores pesquisadores da área da psicologia e da educação.

<sup>30</sup> Interação Escola – Família: subsídios para práticas escolares. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187729por.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

“São medidas aplicáveis aos pais ou responsável”, inciso V, “obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”.

Ainda sobre o artigo 129, inciso V, consideramos muito vago e pouco específico sobre como deve ser esse acompanhamento do aproveitamento escolar, o que possibilita uma grande abertura de entendimento por parte dos profissionais da área de educação dos papéis que cabem às famílias na participação escolar. O significado fica disperso, podendo remeter uma grande amplitude de interpretações sobre as funções dos pais na vida escolar e, portanto, sendo um viés na lei para que ocorra a culpabilização e/ou responsabilização das famílias, assim como a desresponsabilização dos profissionais que trabalham na educação.

Desse modo, a nosso ver, a lei também não considera os casos em que os pais ou responsáveis não possuem capital cultural ou econômico para efetivar esse acompanhamento, deixando implícito que todas as famílias possam ter as condições suficientes, tais como ter dinheiro para pegar um ônibus<sup>31</sup> para participar das reuniões de pais e mestres, ou ter um excelente patrão que libere do trabalho apenas no tempo da reunião sem desconto no salário mensal. As famílias não podem ficar à mercê da solidariedade de seus chefes, pois isso significa nenhum amparo para elas cumprirem o que o governo federal vem incentivando.

Sobre os direitos, confere aos pais ou responsáveis terem ciência do processo pedagógico e também de participarem da definição das propostas educacionais.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação formulado em 2007, reforça a importância das famílias como direito na participação dos Conselhos Escolares, com atribuições (dentre outras) de zelar pela manutenção da escola, bem como monitorar as ações e consecução das metas do compromisso da melhoria da qualidade da educação básica.

Importante salientar que, apesar de a família ser privilegiada no que se refere aos seus direitos e obrigações, bem como incentivada massivamente pelas políticas de governo iniciadas a partir da década de 1990 relacionadas à educação escolar, os dispositivos legais não asseguram e pouco protegem a construção desta relação. Pelo contrário, mostra-se vaga e pouco específica como argumentamos acima. Porém, um exemplo que poderá vir a contribuir bastante é o projeto de lei 620/2011<sup>32</sup>, que pretende, dentre as hipóteses de ausência justificada no trabalho, incentivar que os pais possam participar das reuniões escolares a cada

---

<sup>31</sup> Praticamente em todos os Estados do Brasil as tarifas de ônibus têm aumentado absurdamente pelas empresas terceirizadas pelas Secretárias de Transporte e pouco tem sido feito pelos governadores para proteger o trabalhador em função dos lucros das empresas de ônibus.

<sup>32</sup> Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=102688](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=102688)>. Acesso em: 26 abr. 2012.

seis meses e sem prejuízo de salário, mediante comprovação de comparecimento à escola. Esse tipo de iniciativa no âmbito legislativo pode significar um avanço para uma política de proteção aos pais e de promoção de interação com as escolas, meta fundamental em governos internacionais e no caso brasileiro.

O que percebemos, após a descrição dos marcos legais e do Plano de Desenvolvimento da Educação, é destacar dois princípios fundamentais. O primeiro é que a única obrigação dos pais com a escola que está clara é matricular os filhos nos estabelecimentos de ensino e o acompanhamento da sua frequência nas aulas, porém deixando dúvidas quanto ao acompanhamento do aproveitamento escolar. O segundo princípio é que a responsabilidade de aproximar as famílias é da escola.

Esses dois princípios que abordamos são fundamentais de se explicitar, porque se a obrigação de promover a aproximação das famílias é da escola, foi só recentemente, em 2010, que o governo lançou nas mãos dos gestores um documento, “Interação escola-famílias: subsídios para práticas escolares”, que oferece um norte para os profissionais lidarem com as famílias, de modo estratégico e com base em estudos científicos e experiências concretas. Isso não significa dizer que anteriormente a este documento os profissionais não poderiam saber o que fazer.

Assim, vemos iniciativas por parte de governos promovendo estratégias com foco nas famílias por meio de cartilhas e encontros nas escolas e quase nada de investimento teórico-reflexivo e prático para os profissionais no que se refere à relação escola-família, os quais têm como objetivo, garantido por lei, aproximarem as famílias. Não vemos investimentos sendo priorizados sobre a temática escola-família no preparo dos profissionais na formação continuada e que pouco ou quase nada estudam a relação escola-família em seus cursos de formação inicial.

Em nosso entendimento a exploração da temática sobre a relação escola-família caberia tanto à formação inicial oferecida nos cursos de Graduação quanto aos cursos de formação continuada promovidas pelas Secretarias Estaduais, Municipais e Federal de Educação. Na discussão que faremos sobre a formação de gestores e professores sobre a temática escola-família, as análises do material organizado pelo MEC e UNESCO nos permitem identificar poucas experiências que tratam intencionalmente da relação entre formação de professores e o tema escola-família. Ao contrário dessa proposta de formação dos gestores e professores, a maioria das propostas contidas nas experiências descritas aborda prioritariamente a formação (educação) das famílias.

## 2.2. A FAMÍLIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Aqui buscamos apresentar algumas pesquisas que estudaram a implicação da família na relação com o processo de alfabetização. Faz-se necessária essa exploração para esta dissertação, pois, como já foi mencionado, o foco do material “Conversa com os Pais”, para as turmas de 2º ano, são as práticas de leitura e escrita que podem ser realizadas no ambiente doméstico. Destacamos que poucos trabalhos abordam essa temática.

Di Nucci (1997), em seu estudo, buscou realizar um levantamento dos interesses e dificuldades dos pais em relação à participação na alfabetização dos seus filhos. O objetivo da pesquisa foi um levantamento dos interesses e dificuldades das mães e a disponibilidade de tempo nesse contexto.

Os resultados referentes ao tempo indicam que houve por parte dos sujeitos uma disponibilidade positiva para o engajamento, ainda que houvesse obstáculo no cotidiano das famílias, como, por exemplo, o trabalho das mães. Na análise da autora, isso parece indicar uma conscientização dos pais em relação ao seu papel na participação da vida escolar, bem como da parceria com a escola.

Em relação aos interesses delas no processo de alfabetização, Di Nucci (1997) identificou como necessidade a reciclagem em relação ao método de alfabetização, pois o modelo adotado pela escola (sociointeracionista) difere daquele tradicional a que as mães foram submetidas. Outras necessidades foram sobre as informações a respeito da evolução da escrita da criança, bem como orientação em como motivar a criança a aprender e manter a atenção e concentração nas atividades escolares.

Como dificuldades, a autora registrou que as mães não sabem como ajudar na aprendizagem dos filhos e a insegurança quanto às cobranças da escola em relação a essa aprendizagem. Assim, percebemos que nessa relação entre escola e família cobra-se delas uma postura, porém não compreendem quais são as condições dos pais na participação dessa aprendizagem.

Outras dificuldades, as quais Di Nucci (1997) encontrou, foram em relação ao modo de agir diante de erros e dúvidas das crianças, bem como na organização de seus horários de estudos.

Araújo (2000) realizou uma pesquisa com alunos do 2º ano de famílias populares de uma escola pública com o objetivo de analisar as relações entre os materiais e procedimentos de leitura no contexto escolar e familiar.

Os resultados encontrados pela autora foram organizados em quatro eixos: leituras na escola, leituras na família, leitura da escola em relação à família e leitura da família em relação à escola.

Araújo (2000, p. 2) destacou a existência de duas modalidades de práticas de alfabetização na escola, uma voltada para a sistematização da leitura e outra voltada para as possibilidades de leituras. A primeira refere-se exclusivamente ao “desenvolvimento de habilidades de fluência, entonação e rapidez no processo de decodificação dos signos linguísticos e no trabalho com atividades gramaticais”. A segunda modalidade de prática de leitura objetiva a diversidade de gêneros e suportes textuais utilizados nas atividades, mas “conserva as formas e objetivos de trabalho das práticas de sistematização da leitura, no caso do jornal, ou delegam essas tarefas para as famílias, no caso dos livros de literatura” (ARAÚJO, 2000, p. 2). Nas duas modalidades, a todo o momento existe uma avaliação, o que dificulta a leitura como produção de sentido, uma vez que esse tipo de significação sobre o material limita a avaliação e o controle dos alunos nos processos de seleção escolar.

Nas práticas familiares, a pesquisadora pôde identificar que as práticas de leituras têm usos e funções diferentes, tais como a busca de informações em jornais ou revistas, interação social através de cartas, auxílio da memória, leitura de textos religiosos, brincadeiras de escolinha e lazer.

Na relação da escola com a família, Araújo (2000, p. 7) destacou que o empréstimo de livros é uma estratégia para garantir acesso aos alunos que não os possuem em casa. Porém, destaca que o caráter avaliativo das leituras também é passado para as famílias. Através de uma fala da professora, podemos entender melhor o discurso veiculado.

Eu peço muito pros pais, pedi muito pra Jaq., avó do Tig., Jaq., escuta seu filho ler pra você, sabe, dá leitura assim de jornal, pode ser o que for, enquanto você tá lá fazendo o almoço, pede ele pra ler pra você, pra você avaliar, né? manda ele assim... Dá um ditado com as palavras daquele texto, o que ele entendeu do texto. Eu procuro pedir isso pra eles, eu sei que a vida tá muito difícil, muita correria, mas escuta seu filho lendo, avalia a leitura dele, vê se ele tá bom, se ele pode melhorar, o que ele entendeu do texto.

Na visão da autora, apesar de considerar o que aluno entendeu do texto, prioriza-se o conhecimento das regras gramaticais. Por isso, Araújo (2000) destaca que a produção de significados é limitada, pois a professora não considera os significados do texto como uma das dimensões da leitura partindo de uma concepção de relação direta e dependente entre

significado e significante, justificando, assim, a prioridade acentuada no conhecimento linguístico descontextualizado.

Um ponto importante que destacamos da fala da professora refere-se ao fato de a professora orientar a mãe a ouvir o filho enquanto cozinha e estar consciente de que a vida está difícil, é muita correria. Como pode a família, que desconhece os métodos de alfabetização, com a vida corrida e fazendo comida, escutar e estar atenta à história que o filho tem para contar? Esse tipo de situação tende a contribuir para a criança desenvolver o gosto pela leitura ou o contrário? Pode alguém desenvolver o prazer por algo que não tem tempo de ser escutado?

Sobre a relação da família com a escola, Araújo (2000) observa que, ainda que a escola valorize algumas práticas que são mais presentes nas famílias como o jornal ou a revista, ainda existe uma contraposição em relação às histórias em quadrinhos frente aos livros didáticos que são muito mais valorizados no ambiente escolar e incentivados pela escola para que a família contribua no acompanhamento do filho em casa. A autora destaca também que as famílias estão presentes neste processo ao tentarem ajudar na medida de suas possibilidades.

Dentre as conclusões a que Araújo (2000, p. 14) chega, está a de que, além das leituras que as crianças fazem na escola, “É preciso, no entanto, por um lado, conhecer as práticas, possibilidades e potencialidades de leitura com as quais a criança interage em seu meio familiar e social [...]”.

Outro estudo importante para a discussão refere-se ao trabalho de Varani e Silva (2010). O objetivo da pesquisa era compreender o tipo de relação entre escola e família e as possíveis implicações no desempenho dos alunos e contribuir para a desmistificação de concepções que atribuem o sucesso ou fracasso escolar à família ou à escola. Destacam as autoras que são vários os fatores que constituem o sucesso ou fracasso, tais como o econômico, político, social e cultural.

Dentre os resultados encontrados, Varani e Silva (2010) iniciam apresentando os espaços de presença da família, sendo eles demarcados pelos encontros de bazar da pechincha, festa do sorvete, comemoração do dia das mães, festa junina, duas reuniões do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres e quatro reuniões de pais e mestres. Com exceção das reuniões de pais e mestres, todos os outros encontros ocorreram mais com o objetivo de arrecadação de verba para a escola e foi realizado de modo que a família ocupou

um papel passivo, ou seja, os pais não eram convidados para a participação em forma de sugestões e tomadas de decisões.

Já a reunião de pais e mestres se mostrou um campo de possibilidades mais promissor para um envolvimento mais efetivo dos pais e abertura da escola. Um exemplo disso foi registrado em entrevista com a professora, em que ela relata que possibilitou aos pais que se manifestassem através de perguntas e sugestões sobre as propostas apresentadas por ela na reunião de pais. A reunião no coletivo se mostrou um lugar em que os pais sentem-se tímidos para expor a opinião, preferindo a conversa individualmente para falar exclusivamente de seus filhos, demonstrando mais interesse.

Ainda sobre essa modalidade de promoção de participação dos pais na escola, identificou-se na turma da 2ª série (3º ano) que as dificuldades encontradas em relação aos pais foram a falta de tempo, disponibilidade e a não compreensão do papel que podem vir a ocupar. Em relação a esse último dado da investigação, ele dialoga com a pesquisa de Di Nucci (1997), em que os pais têm dificuldades de compreensão de seu papel nos anos iniciais. Portanto, podemos concluir que essa dificuldade deva merecer atenção nas pesquisas e no interior escolar nos anos iniciais, justamente por se tratar de uma nova fase para os pais em relação ao ensino fundamental. Para finalizar, mais uma dificuldade registrada pela professora da 2ª série (3º ano) foi a de que a “não participação dos pais na escola acontece também porque não há uma boa comunicação” (VARANI; SILVA, 2010, p. 521).

Para uma análise da desmistificação de que “participação da família” gera “rendimento acadêmico”, as autoras montaram uma tabela com as notas dos alunos do 1º, 2º e 3º bimestre junto com a nota da Provinha Brasil de 2008 em comparação com a presença da família nas reuniões de pais e mestres, nos eventos e em momentos nos quais as famílias procuram a professora, sendo esses no horário de trabalho pedagógico ou durante as aulas de educação física. Segundo as autoras, “constatou-se com base na pesquisa realizada na 2ª série que a participação/presença dos pais na instituição de ensino não determina o bom ou o mau desempenho escolar dos alunos” (VARANI; SILVA, 2010, p. 523).

### 2.3. A POLÍTICA DO PROGRAMA LER E ESCREVER

O ex-governador José Serra (PSDB/ 2007-2011) do Estado de São Paulo, na intenção de melhorar a qualidade da aprendizagem, divulgou<sup>33</sup> junto à ex-secretária de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, um Novo “Plano Estadual de Educação”<sup>34</sup> com dez metas que deveriam ser cumpridas até 2010. As metas propostas são:

- 1 – Todos os alunos de 8 anos de idade plenamente alfabetizados.
- 2 – Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série (9º ano).
- 3 – Redução de 50% das taxas de reprovação do ensino médio.
- 4 – Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos (2ª , 4ª e 8ª séries do ensino fundamental – 3º, 5º e 9º ano – e 3ª série do Ensino médio).
- 5 – Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais.
- 6 – Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de ensino médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante.
- 7 – Implantação do ensino fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade para a municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
- 8 – Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrados em todas as 5.300 escolas, com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as Diretorias de Ensino; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema.
- 9 – Descentralização e/ou municipalização do Programa de Alimentação Escolar nos 30 municípios ainda centralizados.
- 10 – Programa de obras e infraestrutura física das escolas: garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com

---

<sup>33</sup> Notícia do Portal do Governo do Estado de São Paulo relata que 98,6% das crianças de 7 a 14 anos e 90% dos jovens de 15 a 17 anos estão nas escolas. Disponível em:<<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87011>>. Acesso em:24 maio 2012.

<sup>34</sup> Metas divulgadas no Portal do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>>. Acesso em: 20 maio 2012.

deficiência; construção de 74 novas unidades, reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula); extinção das salas com padrão Nakamura<sup>35</sup>; recuperação e cobertura de quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo; 100 % das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100 % das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas.

Todas essas metas estão em consonância com as do Plano Nacional de Educação (2001-2010), com exceção da meta número 1: todos os alunos de até 8 anos plenamente alfabetizados.

Para atingir algumas das metas do “Plano Estadual de Educação” estabelecidas pelo governo Serra, consideramos que o Programa Ler e Escrever configura-se como uma iniciativa de Política Pública Emergencial do Governo do Estado de São Paulo. Esse Programa, antes de obter a adesão da Secretaria de Educação do Estado, já havia sido implantado pela Secretaria do Município de São Paulo em 2006 e os resultados preliminares dessa experiência foram considerados positivos. Assim, os resultados do SARESP 2005 (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e a busca para investimento da melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais motivaram e se constituíram os argumentos para a implantação do Programa Ler e Escrever em todo o estado de São Paulo, através da Secretaria de Educação do Estado.

Algumas das metas do Programa Ler e Escrever estão relacionadas com o novo “Plano de Educação do Estado” e referem-se à primeira, quarta e oitava meta – alfabetização das crianças até os 8 anos de idade; a recuperação da aprendizagem para os alunos do 3º e 5º ano; e propostas de formação continuada para os professores com apoio aos coordenadores e supervisores. Na intenção de compreender o modo de construção e os autores do referido Plano de Educação do Estado, foi realizada uma consulta no Portal do Governo do Estado de São Paulo<sup>36</sup> na data da publicação do Plano. No *link* “veja detalhes do novo Plano de Educação”, consta que: “Desculpe, mas sua solicitação não pode ser completada. Provavelmente a página solicitada não existe ou foi deletada”. Portanto, nesse espaço em que acreditávamos encontrar pistas de quem foram os atores e as entidades que eles

---

<sup>35</sup> Escola no padrão Nakamura, popularmente é conhecida como escola de “lata”, ou seja, refere-se à unidade de ensino com paredes revestidas de metal. O nome Nakamura é do fabricante.

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87011#1>>. Acesso em: 17/03/2012.

representavam, como foi o processo de elaboração (metodologia), discussão e encaminhamentos, nada foi possível encontrar nos registros. As metas, com exceção da primeira, estão relacionadas com as do Plano Nacional, mas também não existe referência sobre isso.

A extensão do Programa Ler e Escrever para as escolas estaduais da capital e sua região metropolitana em 2008 deu-se oficialmente por meio da Resolução 86<sup>37</sup>, em 19 de dezembro de 2007 (DIÁRIO OFICIAL, 2007). Considerando os resultados alcançados pela experiência na capital e região metropolitana de São Paulo e a importância de estender o Programa para outros lugares, por meio oficial, a Resolução 96<sup>38</sup>, publicada em 23 de dezembro de 2008 (SÃO PAULO, 2008), institui a ampliação para outras escolas estaduais do interior e litoral do estado. Em 21 de agosto de 2009, a Secretaria de Educação, através de mais uma Resolução, a 66<sup>39</sup> (DIÁRIO OFICIAL, 2009), institui a ampliação do Programa para as escolas municipais.

Na aplicação do Programa, encontramos na base de sua estrutura a Secretaria de Educação envolvendo a Coordenadoria Especial de Normas Pedagógicas (CENP), a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo (COGSP), a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e Diretorias de Ensino (DE), promovendo discussão de conteúdos que possam ampliar as possibilidades de compreensão, apoio, acompanhamento e avaliação para a tomada de decisões relacionadas à aprendizagem dos alunos. A Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) também é parte integrante na aplicação do Programa. Ela é responsável por viabilizar a execução das políticas educacionais definidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, implantando e gerindo programas, projetos e ações destinadas a garantir o bom funcionamento, o crescimento e o aprimoramento da rede pública estadual de ensino.

Os atores educacionais envolvidos na participação da execução desse Programa são os supervisores, professores coordenadores das oficinas pedagógicas (PCOP) e professores coordenadores de escolas. A formação pedagógica conduzida pelos professores coordenadores tem por objetivo aperfeiçoar a didática de alfabetização e a formação de

---

<sup>37</sup> Disponível em:

<[http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/GatewayPDF.aspx?pagina=23&caderno=Executivo%20I&data=21/12/2007&link=/2007/executivo%20secao%20i/dezembro/21/pag\\_0023.pdf](http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/GatewayPDF.aspx?pagina=23&caderno=Executivo%20I&data=21/12/2007&link=/2007/executivo%20secao%20i/dezembro/21/pag_0023.pdf)>. Acesso em: 16/03/2012.

<sup>38</sup> Disponível

em:

<[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96\\_08.HTM?Time=5/4/2012%205:50:12%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96_08.HTM?Time=5/4/2012%205:50:12%20PM)>. Acesso em: 16 mar. 2012.

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=145&OT=O>> Acesso em: 16 mar. 2012.

professores nas escolas. Ocorrem discussões de conteúdos, acompanhamento e avaliação para a tomada de decisões voltadas à aprendizagem dos alunos.

Os principais objetivos<sup>40</sup> do Programa são: i) apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola; ii) apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da segunda série do ciclo I/EF (terceiro ano); iii) criar condições institucionais adequadas para mudança em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão; iv) comprometer as Universidades com o ensino público; v) possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I/EF.

Para a concretização dos objetivos, o Programa Ler e Escrever incluiu ações que se destacam em: encontros sistemáticos de formação para os profissionais envolvidos no processo (PCOP; coordenadores pedagógicos e professores); a construção e distribuição de materiais didáticos para os professores de 1º ao 5º ano; material complementar (acervo literário e paradidático para a biblioteca, calculadora, letras móveis, globos terrestres, dentre outros); e, por fim, o acompanhamento institucional sistemático das diretorias de ensino no apoio ao desenvolvimento do trabalho.

O Programa envolve materiais didáticos do primeiro ao quinto ano. Dentre os materiais, existe um livro para cada ano denominado “Coletânea de Atividades” e o Livro de Textos, ambos para os alunos, e o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, para os professores. Especialmente para os alunos do quarto e quinto ano, existe um caderno de atividades denominado Projeto Intensivo no ciclo (PIC). Dentre os materiais didáticos para alunos e professores dispostos no *site* do Programa Ler e Escrever, encontra-se um “guia” destinado aos pais intitulado “Conversa com os Pais”<sup>41</sup>. O material é destinado às turmas de segundo ano, sendo o primeiro material, nessa proposta, direcionado para uma possibilidade de participação dos pais na vida escolar dos filhos. Isto é, além das ações (estratégias) conscientes ou não, que dizem respeito às relações das escolas com as famílias, a produção deste material no âmbito da política formal constituiu-se como mais uma estratégia que pretende contribuir para o processo de alfabetização.

---

<sup>40</sup> Os objetivos foram extraídos literalmente do documento disponível no *site*: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>>.

<sup>41</sup> Disponível em:

<<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkjkjaslkA=302&manudjsns=0&tpMat=1&FiltroDeNoticias=3>>. Acesso em: 19/03/2012.

## 2.4. MATERIAL “CONVERSA COM OS PAIS” DO PROGRAMA LER E ESCREVER

Esse Guia do Programa para pais é resultado de uma adaptação de outro guia de orientação<sup>42</sup>, também para pais, que foi utilizado no município de São Paulo no início da implantação do Programa, onde tudo começou.

No livro “Conversa com os Pais” enviado às escolas da rede estadual consta que ele é uma “adaptação do material original”, isto é, “Obra originalmente publicada com o título: *Conversa com os pais, do Projeto Toda Força ao 1º ano do Programa Ler e Escrever – Escola Municipal*, cedida pela Prefeitura da Cidade de São Paulo à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o Programa Ler e Escrever” (SÃO PAULO, 2012, p. 2, grifo nosso).

Dessa forma, fomos ao encontro do modelo “original”. Para além dos escritos que não alteram o conteúdo explícito, identificamos a mudança de nomenclatura em relação ao ano a que se destinava o material, pois o “original” referia-se às turmas de 1ª série (antes da ampliação do ensino fundamental) e o atual às turmas de 2º ano. As outras adaptações foram referentes às mudanças de nomenclatura do Programa e de nomes de pessoas.

Sobre a divulgação do material no *site*<sup>43</sup> referente ao Programa Ler e Escrever constam algumas informações:

Público-alvo: pais de alunos de 1ª série [2º ano]. Outros públicos recomendados: professores regentes de 1ª série, professor-coordenador/coordenador pedagógico, diretor, supervisor e formadores da Rede.

Público-Alvo: Professor; Supervisores; Prof.Coordenadores.

Esses trechos são informações importantes para destacar a falta de clareza quanto ao público-alvo a que o guia se destina. Primeiro, encontramos escrito que o “público-alvo” é os pais e em seguida observamos em “Outros públicos recomendados” todo o corpo técnico educacional. Depois, apresenta-se novamente o público-alvo em que consta apenas parte dos profissionais. Para quem de fato se direciona o material? Os profissionais da escola se

---

<sup>42</sup>Disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/Tof/TofPrimeiroAno\\_ConversaComPais.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/Tof/TofPrimeiroAno_ConversaComPais.pdf)>. Acesso em: 19/03/2012.

<sup>43</sup> Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkjkjaslkA=302&manudjsns=0&tpMat=1&FiltroDeNoticias=3>). Acesso em: 14/04/2012.

constituem, efetivamente, como público-alvo ou há apenas uma recomendação para que tais profissionais possam conhecer o material?

Em nosso entendimento, esse meio de divulgação e perguntas derivadas dele são fundamentais, pois elas dão pistas para desvendar o modo como foi recebido este material pela equipe de profissionais tanto das diretorias de ensino quanto dos que atuam diretamente nas escolas. Será que está clara a importância deste material para os profissionais da escola? Será que essa ausência de coerência plena pode ter relação com a realidade objetiva das escolas, ou seja, os profissionais estão atentos para uma compreensão aprofundada do material ou apenas prescrevem aos pais?

No guia de orientação encontram-se “dicas e sugestões de como contribuir para a aprendizagem das crianças fora da escola [...]” (SÃO PAULO, 2010, p.4). De acordo com os idealizadores da proposta, é “[...] um primeiro passo na consolidação da parceria entre a escola e a família, tão importante para as escolas, tão fundamental para as crianças” (SÃO PAULO, 2010, p. 4).

O material está dividido em quatro eixos. Essa divisão facilita a apresentação da professora na reunião de pais e mestres, bem como melhor esclarece os responsáveis pela criança. Apresentaremos todos os eixos e depois retornaremos em cada um deles para fazer um detalhamento que possibilite ao leitor um maior contato com o material. Primeiramente, existe uma breve apresentação com o título “Queridos pais, mães e responsáveis”. Posteriormente, seguem-se os quatro eixos: “A entrada na Escola”, “O respeito a cada fase da criança”, “Ler e Escrever – o que as crianças vão aprender este ano na escola”, “Ler e escrever – como você pode ajudar em casa?”.

Na parte de apresentação, a equipe destacou que é um marco o primeiro ano na vida escolar das crianças e que essa passagem é um momento especial para elas, não só por iniciarem a escola obrigatória, mas também porque irão começar um trabalho mais sistemático de leitura e escrita. Assim, pressentem esse momento com grandes expectativas, ansiedade e curiosidade. Em seguida, colocam que, por saberem da importância desse momento no sucesso escolar por toda sua vida como estudante, implantou-se o Programa Ler e Escrever, descrevendo que:

Neste programa, os professores têm o apoio permanente da coordenação da escola, recebem um guia de planejamento, materiais diversos como letras móveis, livros e gibis, e ainda contam com um estudante universitário, de Pedagogia ou de letras, que apoia as atividades de sala de aula (SÃO PAULO, 2010, p. 3).

Complementam em seguida que é importante o envolvimento da família, pois os resultados na aprendizagem tendem a ser melhores, porém a responsabilidade de ensinar e alfabetizar é da escola, o que não significa colocar os pais no papel de professores e sim de torná-los aliados no processo de alfabetização. Ressaltam que o guia foi feito para ajudá-los na participação em colaborar na aprendizagem da criança fora da escola.

O primeiro eixo, “A entrada na Escola”, traz o seguinte enfoque:

Os anos passam e as crianças crescem. Muitas vezes até achamos que o tempo passa rápido demais. O fato é que, quando percebemos, nosso filho, que acabou de nascer, já está entrando na escola. Este é um momento muito importante para a criança e para toda a família. Começam a acontecer mudanças e adaptações e **todos precisam ajudar**. Mesmo que seu filho, ou filha, já tenha começado a ir à escola antes, em alguma EMEI, a entrada na 1ª série/2º ano traz muita ansiedade, inquietação e vontade de aprender. **A criança sabe que agora começa a entrar em contato, pra valer, com a leitura e a escrita**. Tendo ou não estado na escola antes, uma coisa é certa: **elas querem aprender e têm todas as condições para isso** (SÃO PAULO, 2010, p. 5, grifos nossos).

Na parte que ressaltamos em negrito, observamos que o material enfatiza que todos precisam ajudar e que é certo que as crianças querem aprender e têm todas as condições. Como os idealizadores do material podem partir do ponto que todos precisam ajudar? Todos quem (professores, coordenadores, diretores, pais, irmãos, diretoria de ensino etc.)? Isso ocorre de fato na realidade, ou seja, todos têm as condições necessárias de ajudar? Pensando nas famílias, algumas perguntas são necessárias de se fazer: e os pais analfabetos? E os pais que trabalham? Será que essas perguntas foram feitas pelos idealizadores ao construírem o material? Será que o peso da ideia de que agora é para valer leva ao chamamento de que agora todos precisam estar mais comprometidos e envolvidos para ajudar, pois, afinal, a brincadeira acabou?

O guia na íntegra nada diz sobre os pais que não têm as condições materiais e simbólicas suficientes para prover estas condições e que cabe aos profissionais olharem com certo cuidado para estas famílias. Se o guia não abre possibilidades para estas reflexões, no sentido do cuidado, existe um mapeamento por parte dos profissionais da escola que permitam compreender condições concretas materiais e simbólicas das famílias de modo que as informações sobre elas possam subsidiar novas mediações pedagógicas com a família e o aluno?

Assim, implicitamente o conteúdo do guia pode contemplar apenas parte das famílias que se aproximam da cultura escolar, ao partir de uma orientação geral para toda uma rede de

educação estadual. Para finalizar esse eixo, colocamos outra pergunta: em qual literatura científica ou outro tipo de material os organizadores se fundamentaram para escrever esse material? Tanto o material de origem quanto a adaptação desse não sinalizam nada sobre alguma referência de base na construção dos conteúdos orientados.

O segundo eixo aborda “O respeito a cada fase da criança”:

Todos nós estamos sempre aprendendo. Desde que nascemos. Cada dia traz uma novidade. Ao ajudar seu filho ou sua filha, não se esqueça: a gente tem que **respeitar a fase que a criança está vivendo para não exigir demais, nem de menos**. Nesta idade, a criança já é capaz de fazer muita coisa. Veja só o que ela já pode fazer: **falar de maneira clara com os outros, comunicar suas ideias, suas vontades; perceber que a escrita está presente em muitos lugares; interessar-se pelo mundo das histórias – sejam elas contadas pelos pais, irmãos, pela TV**. Além disso, as crianças costumam ter muita curiosidade em relação à leitura e à escrita – afinal, qual delas não ouviu dizer que iria aprender a ler e a escrever ao entrar na escola? (SÃO PAULO, 2012, p. 6, grifos nossos).

Os trechos grifados ressaltam que o significado do respeito é não exigir demais e nem de menos em relação àquilo que a equipe organizadora do material considera como sendo a fase da criança. Contudo, nesse trecho não apresenta outras formas de mediação de respeito que o adulto pode concretizar na relação com a criança. Em outros momentos, o material contempla outras formas de mediação relacionadas a esta fase, tornando mais qualitativas as informações do material. Abordaremos essas questões à medida que discorreremos sobre os outros eixos.

O terceiro eixo, “Ler e Escrever – o que as crianças vão aprender este ano na escola”, indica em outras palavras o que se espera da criança ao final do ano letivo e o que será trabalho pelos profissionais da escola para cumprir a meta estabelecida. O material aborda que os alunos terão muitas atividades de leitura, de escrita e atividades orais. As atividades que serão desenvolvidas são:

- a) conversar, conseguindo ficar dentro do assunto; contar uma história conhecida; contar algum acontecimento do dia a dia; pedir uma informação, dar um recado – com uma confiança em si mesma cada vez maior;
- b) saber que ler e escrever é muito importante para resolver problemas do dia a dia – por exemplo, fazer uma receita, estudar, informar-se, aprender um jogo, ler para se divertir;
- c) ler e entender alguns textos do cotidiano, como cartas, bilhetes, listas, receitas, cartazes, poemas, manchetes ou notícias de jornais e legendas de fotos;

- d) escrever do seu jeito e com a ajuda do professor diferentes tipos de textos, como cartas, bilhetes, listas, receitas, recados, poemas, adivinhas;
- e) gostar de ouvir histórias e familiarizar-se com a linguagem literária;
- f) ler placas, nomes, listas, canções e outras coisas.

Posteriormente, três parágrafos revelam características da fase da criança:

As conquistas de seu filho ou sua filha vão acontecer aos poucos e não de um dia para o outro. Devagar elas irão aprendendo cada vez mais. Vão acontecer muitos erros ao ler e escrever. Mas tenha certeza de que isso não acontecerá porque a criança está distraída ou com preguiça. Errar faz parte do caminho do aprendizado; são tentativas de acerto. Cada criança tem seu ritmo, seu jeito e os professores e professores coordenadores estarão atentos para acompanhar e ajudar quando houver alguma dificuldade (SÃO PAULO, 2010, p. 8).

No primeiro parágrafo, chamamos a atenção para a importância de o material abordar a dimensão temporal do aprendizado da criança, pois é destacado como fundamental no processo de alfabetização e no processo de aprendizagem o tempo que a criança leva para aprender.

No segundo parágrafo, é salientada a importância do erro como parte intrínseca do processo de aprendizagem da leitura e escrita e que ele não significa que a criança está com preguiça ou distraída, mas sim como uma tentativa de acerto no aprendizado escolar. Distração é algo que é relevante se pensar nesse processo, pois é algo que pode ocorrer sim em alguns momentos, como, por exemplo, a criança escrever um texto com a televisão ligada em casa, ou no caso de uma turma de 1º ano do ensino fundamental que olha da janela outras crianças brincando no parque da escola. É relevante pensar as variáveis que determinam ou não a atenção. Pode acontecer de uma realidade objetiva prejudicar o processo de atenção, mas nos dizeres do material pode ocorrer de a criança errar porque faz parte do processo de aprendizagem.

No entanto, a palavra preguiça já podemos considerar como um qualificativo que estigmatiza a criança ou qualquer outra pessoa, seja adolescente ou adulto, podendo levar a um processo de construção das ações que se enquadram dentro desse preconceito. Assim, vemos que esse trecho no material é de extrema importância, pois atua como mediador da ideia de não conceber o erro como preguiça e como característica intrínseca da criança.

O terceiro parágrafo complementa o que já discorremos acima sobre o tempo da criança, acrescentando que cada uma tem um ritmo próprio, cabendo aos professores e professores coordenadores ficarem atentos para acompanhar e ajudar em caso de dificuldade.

Esse último parágrafo pode transmitir um sentimento de segurança aos pais por saberem que podem contar com os professores. Porém, isso só decorrerá ao longo do processo em que os pais percebam que as dificuldades dos filhos estão sendo superadas.

No último eixo, “Ler e escrever – como você pode ajudar em casa?”, identificamos a dimensão mais direta da ação da política da escola sobre a família ao orientar como os pais podem ajudar no período extraescolar. Orienta os pais de que é preciso “mostrar que está interessado em tudo o que seu filho está aprendendo. Em tudo o que a criança escrever ou ler” (SÃO PAULO, 2010, p. 9). Descreve-se também que é importante nesta idade a atenção e aprovação dos pais para que as crianças possam sentir-se seguras e desenvolver a confiança em si mesmas.

Sobre as ações que devem ser priorizadas segundo as orientações desse guia, são registradas seis modalidades possíveis de mediação dos pais em relação à criança.

### **Leia para elas e, se possível, todo dia**

Nessa proposta, é colocado aos pais que descubram o melhor horário do dia para a leitura. Destaca que este momento em que os pais ficam junto com filhos pode criar lembranças lindas de que as crianças não irão esquecer. Faz uma relação de que esse tipo de envolvimento pode contribuir na sala de aula, deixando a aula mais fácil e divertida. Isso cria um hábito que será importante, mesmo depois que a criança aprendeu a ler. Orienta outras possibilidades para que, caso o pai ou mãe não gostem de ler, peçam para um parente, amigo ou mesmo o filho mais velho. Ressalta que de vez em quando, nos aniversários ou datas especiais, se dê livros ou cadernos de presente para a criança usar como diário pessoal em que possa escrever, desenhar, copiar um poema e colar coisas.

### **Mostre para a criança que a leitura ajuda em tudo o que fazemos todos os dias**

Como ações nesse tópico se destacam: cozinhar seguindo uma receita lida por um dos dois, ler rótulos de embalagens, instruções de aparelhos domésticos, regras de jogo, placas da rua, anúncios, manchetes de jornais, revistas expostas nas bancas, folhetos, material impresso. Orientam também para os pais comentarem sobre o que foi lido e aproveitarem todas as oportunidades para explorarem com as crianças.

### **Escute-as lendo em voz alta**

Solicita que as crianças leiam em voz alta notícias, histórias, poemas, qualquer texto e os pais escutem com atenção. Caso a criança esteja gaguejando ou tímida ter paciência, não ficar corrigindo e conversarem sobre o que foi lido.

Ao final dessa parte, orientam que “Nunca obrigue as crianças a ler. Não faça da leitura uma obrigação e nem a utilize como um castigo. Para fazer da criança um leitor, ela precisa ler com prazer”. Assim, observa-se que a leitura deva ser algo prazeroso para despertar o interesse por ela.

### **Estimule os interesses pessoais das crianças com livros, jornais e revistas**

Esse aspecto é pouco explorado no material direcionado aos pais. Pede-se a eles que vejam assuntos do interesse da criança e oferecem como exemplos a seção de esportes do jornal ou revista, ou reportagem de um artista.

### **Divirtam-se escrevendo**

Orienta os pais que a criança escreva bilhetes, cartas, histórias, poemas para alguém da família ou amigo que faz aniversário. Se ainda não souberem escrever, elas podem ditar para que os pais escrevam. O material orienta ainda que, se os pais notarem que a criança gosta de escrever, é importante incentivá-la e valorizar as escritas. Para isso, sugere-se fazer um livro com a criança com capa em que ela possa desenhar ou inventar algo.

### **Escrevam juntos textos simples e cotidianos**

Destaca para os pais mostrar como escrever é útil não só na escola, mas também na vida e que é importante que a criança veja os pais usando a escrita, como, por exemplo, anotar algo de que não pode esquecer, como telefone, endereço, lista de compras. Orienta também que os pais peçam à criança que anote recados.

Finaliza esse tópico ressaltando que,

No início, todo mundo erra. Em vez de corrigir, elogie.

Quando as crianças estiverem começando a aprender a escrever, não corrija seus erros ou a sua “letra feia”. O importante é que elas se atrevam a escrever. Aos poucos, os erros vão diminuir e a letra, melhorar. Na 1ª série/2º ano, é mais importante dar parabéns do que ficar corrigindo (SÃO PAULO, 2010, p. 15).

Apesar de esse guia não explicitar em nenhum momento sobre o acompanhamento dos pais na tarefa de casa, implicitamente ele carrega este significado por dois motivos fundamentais.

Considerando a perspectiva de Carvalho (2006), em que a tarefa de casa é uma atividade de enriquecimento curricular ou de conexão de conteúdos escolares para a vida cotidiana, então esse guia de orientação está totalmente imerso nesta temática, pois muitas das atividades que constam para os pais realizarem em casa também são contempladas no eixo “O que as crianças vão aprender este ano na escola?”.

Outro ponto é que o guia orienta os pais a encontrarem o melhor horário do dia para a realização da leitura, bem como orienta mediações a direção do adulto lidar com o erro da escrita da criança, isto é, quando ela escrever. A atividade mais frequente pelas escolas e que envolvem a atividade escrita é a tarefa de casa.

Sendo este guia, “Conversa com os Pais”, um material que está relacionado à tarefa de casa, e ainda ele propondo que as atividades sejam realizadas com um responsável, a tarefa não é só da criança, mas também dos pais.

Além disso, será que uma criança nesta idade teria condições de realizar as atividades que o guia propõe de maneira totalmente autônoma? Ao que parece pela leitura do material, o guia só dá opções de mediações que ocorram de modo interdependente com a criança e sem propor orientações que sinalizem intervenções no sentido de promover a autonomia da criança.

## **2.5. CARTILHA DE 2002 – “UM GUIA PARA A FAMÍLIA PARTICIPAR NO DIA A DIA DA EDUCAÇÃO DE NOSSAS CRIANÇAS”**

Retomamos que o guia de orientação aos pais do Programa Ler e Escrever de iniciativa do Município de São Paulo iniciou em 2006, e posteriormente na ampliação do Programa para as escolas estaduais o mesmo material de orientação foi enviado às Diretorias de Ensino dos municípios e nas respectivas unidades escolares em 2009. Portanto, sabemos que o material aplicado nas escolas estaduais é originário daquele aplicado no município de

São Paulo e não apresentam discrepâncias em termos de conteúdo, mas sim de nomenclaturas, como já discutido anteriormente.

A pergunta que fazemos aqui é: qual a origem do material aplicado nas escolas municipais da cidade de São Paulo? Como ele foi elaborado? Quem elaborou?

Portanto, neste capítulo, iremos abordar a origem do guia “Conversa com os Pais”, e, sendo assim, nossas investigações em busca de respostas a essas perguntas conduziram para outra cartilha que foi construída por iniciativa do governo federal ao final do mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso em que tínhamos como ministro da Educação Paulo Renato Souza, no ano de 2002.

No estudo que apresentamos no início do capítulo com foco nas políticas educacionais formalizadas sobre a relação escola-família, descobrimos que em 2002 na política da Campanha Nacional da Família na Escola foi construída uma cartilha com foco nos pais também.

Faremos um detalhamento a partir da dissertação de Viviane Klaus (2004) do que foi essa campanha para contextualizar essa cartilha. O objetivo de seu trabalho foi investigar os “ditos” sobre a família, a escola e a aliança família-escola nos anos de 2001 e 2002 por meio de análise documental de propagandas televisivas e campanhas impressas em material escrito. Tal dissertação contém informações importantes sobre esta campanha.

Segundo Klaus (2004), essa campanha tem vinculação com o “Programa Acorda, Brasil. Está na hora da Escola!”, que teve seu início em 1995.

De acordo com o Ministério da Educação (apud KLAUS, 2004), a Campanha Nacional da Família na Escola teve como objetivo a sensibilização da “sociedade para a importância da integração entre família e escola na educação dos alunos e impulsionar esta aproximação respeitando tanto a realidade das famílias quanto a das escolas, considerando que esse processo precisa ser trabalhado ao longo do tempo e no cotidiano”. Para isso, precisaria de uma grande mobilização para que as escolas abrissem as portas para a família através de atividades culturais e esportivas. Ainda conforme o MEC (apud KLAUS, 2004, p. 23), “a ideia era melhorar o desempenho dos alunos e mostrar a importância da participação dos pais na educação dos filhos”. Nesse documento do MEC, afirma-se que a meta principal é a convocação das famílias para essa discussão em pelo menos dois dias do ano.

Em 2001, conseguiram realizar os dois episódios e em 2002 ocorreu apenas um evento junto à publicação de uma cartilha para os pais. A capa da cartilha contém os seguintes trechos que indicam o título “Educar é uma tarefa de todos nós” e “Um guia para a família

participar, no dia a dia, da educação de nossas crianças”. Não encontramos esse material pela internet em formato pdf, mas conseguimos identificá-lo em um *site*<sup>44</sup> o seu conteúdo.

Ao analisarmos o material, percebemos que o “Conversa com os Pais” do Programa Ler e Escrever é praticamente uma cópia dessa cartilha construída na campanha, pois houve algumas mudanças. As mudanças mais significativas referiram-se ao conteúdo.

Na cartilha da Campanha existiam conteúdos relacionados à matemática e no do Programa Ler e Escrever não tem nada abordando essa disciplina. Ainda encontramos um trecho orientando os pais a incentivarem os filhos a lerem livros. Para isso, eles colocaram como opção o Projeto Literatura em Minha Casa, do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Já no guia do Programa Ler e Escrever a equipe organizadora indicou o Livro de Textos dos Alunos como opção de material.

Na dimensão da atividade escrita a cartilha da Campanha orientou, que as crianças ao final do ano, já saberiam escrever corretamente muitas palavras e a utilizarem o dicionário para tirarem suas dúvidas. O guia do Programa não abordou que as crianças deveriam saber escrever corretamente ao final do ano, mas sim que elas deveriam escrever do jeito delas e com a ajuda do professor diferentes tipos de textos. O referido material também não citou o dicionário como recurso de informação para a criança.

Outra diferença, porém não relacionada ao conteúdo é que o material da Campanha é destinado aos pais da 2ª e 4ª séries, atuais 3º e 5º anos. Assim, percebemos que o material saiu do 3º e 5º anos e foi para o 1º ano na proposta do Município de São Paulo e para o 2º ano na proposta do Estado de São Paulo.

O que mais nos causou espanto é que em nenhum momento nos guias, tanto no “original” de 2006 quanto no adaptado de 2009, é feita alguma referência sobre essa cartilha de 2002. Por quê?

Faremos um breve apanhado histórico das autoridades que estavam na época dessas cartilhas para efeitos de contextualização. Identificamos que quem estava no mandato da campanha da família na escola foi o ex-ministro Paulo Renato Souza (PSDB – 1995/2002) cumprindo por duas vezes o cargo de ministro e quem aprovou a cartilha, assinando seu nome na capa. No período de 2006, em que foi implantado Programa Ler e Escrever na rede Municipal, quem estava como secretário de Educação era José Aristodemo Pinotti (PMDB). Em 2009, em que se estendeu a implantação do Programa para as escolas estaduais, a secretária de Educação foi a Maria Helena Guimarães de Castro (PSDB – 2007/2009), que

---

<sup>44</sup>Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/91519/cartilha>>. Acesso em 23 jan. 2013.

saiu em março de 2009, dando espaço para o ex-ministro Paulo Renato Souza na coordenação da Secretaria. Portanto, percebemos que essa cartilha tem filiação às ideias do mesmo partido. O que intriga é por que os Guias de Orientação Didática do Programa Ler e Escrever não fazem menção à cartilha de 2002?

Do nosso ponto de vista, essa pergunta pode ser respondida como hipótese por dois ângulos. O primeiro argumento pode ser definido como ausência de construção, execução, avaliação e continuidade das políticas de interação escola-família pelos professores e gestores das unidades de ensino, pois se esses estivessem colaborando para as propostas de construção conjunta esses materiais não seriam tão esquecidos e desarticulados.

O segundo, também considerado grave, sinaliza que a relação entre escola e família tem relevância, mas apenas no discurso parcial sobre a realidade entre as duas instituições, pois, se alguém se debruçar para compreender a historicidade das relações entre ambas, verá que é tão complexa esta relação que pensaria muito mais, em especial na formação do professor, antes de prescrever propostas de incentivo que as escolas se relacionem com as famílias cobrando a cooperação dela. É tão complicado incentivar uma relação como essa, principalmente por meio de cartilhas para os educadores entregarem aos pais, em que o incitador desconhece seus modos mais profundos de escola e família se relacionarem. Portanto, deveriam ter mais cuidado com o embasamento científico que talvez se utilizem, pois a ciência é parte intrínseca para as propostas de políticas. Esse modo de aproximar as duas agências socializadoras vem sendo marcado nitidamente pela pedagogia tecnicista que deixa a margem uma formação reflexiva. Esse cuidado, em especial na formação dos professores, será discutido na sequência.

## **2.6. O “DOCUMENTO INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: SUBSÍDIOS PARA PRÁTICAS ESCOLARES” – UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

Esse documento foi publicado em 2010, o que o torna recente e, talvez por isso, provavelmente pouco conhecido e estudado pelos profissionais da educação e áreas afins, tais como a psicologia, sociologia e serviço social, desde a educação infantil até o ensino superior. Devemos situar esta iniciativa estritamente no âmbito da formação dos gestores e professores, já que é destinada a eles. Segundo a opinião de Maria do Pilar Lacerda, secretária de educação

básica do Ministério da Educação, em notícia do MEC<sup>45</sup>, essa publicação é muito estratégica para os gestores da educação.

Antes de qualquer outra descrição e possíveis análises por nós realizadas, faz-se necessária uma configuração da natureza metodológica que possibilitou o desenvolvimento e resultados desse documento.

Segundo as autoras, o fio condutor e a problemática desse estudo basearam-se na seguinte pergunta: Como construir uma relação entre escola e família que favoreça a aprendizagem das crianças e adolescentes? Para isso elas partiram de duas crenças. A primeira é que, para compreender o presente, é necessário analisar a história das relações entre as duas instituições e a segunda é que o Brasil é muito grande e diverso para ser enquadrado em uma fórmula ou receita.

A partir dessas duas crenças, foram organizadas e sistematizadas informações de pesquisas acadêmicas, bem como a descrição de iniciativas desenvolvidas e municípios de forma isolada ou articuladas com as Secretarias Municipais de Educação (SME). Para identificar as políticas de envolvimento com as famílias, foi realizada uma chamada via internet para que as SME e escolas relatassem suas experiências com as famílias e que fossem positivas. Essa solicitação foi encaminhada junto a uma explicação do estudo que o projeto pretendeu e uma ficha para coleta de informações nos *sites* da UNESCO e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Outras maneiras de obter experiências foram os contatos com redes de pesquisadores, professores universitários gestores públicos e avaliadores que conhecessem as Secretarias Municipais de Educação e pudessem indicar casos concretos de relação escola-família. Foi realizada também uma pesquisa no banco de dados de experiências de organismos governamentais, internacionais ou privados, bem como busca pela internet.

O esforço nesse investimento inicial metodológico resultou na identificação de 18 experiências sob coordenação das SME e 14 por escolas sem a intervenção dos gestores das secretarias. Esses casos concretos forneceram as informações através das fichas encaminhadas e também de entrevista por telefone.

O procedimento seguinte a esses foi selecionar algumas experiências para serem visitadas e aprofundadas em uma análise minuciosa. Os critérios de escolha desses casos concretos foram: projetos centrados no tema da relação escola-família com articulação na aprendizagem dos alunos e coordenados pelas SME, bem como serem distintos para obter um

---

<sup>45</sup>Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15364:ministerio-lanca-livros-para-gestores-das-grandes-cidades&catid=211](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15364:ministerio-lanca-livros-para-gestores-das-grandes-cidades&catid=211)>. Acesso em 15 jan. 2013.

repertório mais amplo. Sendo assim, os municípios visitados<sup>46</sup> foram: Iguatu (CE), Itaiçaba (CE), Taboão da Serra (SP), Teresina (PI) e Belo Horizonte (MG).

Para localizar as pesquisas e ensaios sobre a temática do estudo, foi realizado um levantamento documental, selecionando principalmente a literatura produzida a partir da década de 90. Foram registrados cerca de 100 títulos entre relatos de pesquisa, ensaios e notas de síntese. A área mais privilegiada, por ser um tema de grande publicação que trata das relações entre escola-família, foi a sociologia da educação.

A primeira versão do material foi lida por representantes do MEC e UNESCO e posteriormente apresentada na modalidade de seminários com dirigentes educacionais, equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores. Também houve a participação de especialistas que têm contribuído de modo significativo para a construção de conhecimento sobre o tema.

Para finalizar todo o percurso metodológico utilizado pelas autoras, destacam que o estudo está organizado em três partes:

A primeira traz reflexões históricas e conceituais, além de localizar os marcos legais que pautam esta relação. A segunda articula os conceitos com as lições da prática, destacando elementos para a construção de uma política de interação escola-família. A terceira apresenta um cardápio de políticas em curso que podem compor a estratégia de intersetorialidade, além da bibliografia que serviu de base para as afirmações aqui colocadas (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 12).

Consideramos que em nível federal esta proposta pode ser uma política de formação inédita no contexto brasileiro, pois se direciona exclusivamente para os profissionais e gestores das Secretarias de Educação e das unidades de ensino. Assim, redirecionando a política para educadores, a nosso ver representa mais coerência, novidade e superação dos modelos de políticas sobre essas relações entre escola e família, porque orientar a família no intuito de contribuir na educação e não preparar os profissionais em como recebê-las, como/no que orientá-las, dialogar, o que/como cobrar, discussão sobre transformações e concepção de família/escola e suas formas positivas e negativas de relação, dentre outros, nos sinaliza uma contradição nas ações dos governos federais que assumiram seus respectivos mandatos, que aqui podem ser superadas.

---

<sup>46</sup> A visita ocorreu pela equipe de campo composta por Ana Leda Vieira Barreto, Cynthia Paes de Carvalho, Maria das Graças Galvão de Souza, Maria Luiza Canedo Queiroz, Mara Bergamaschi, Maura Marzocchi, Patrícia Monteiro Lacerda, e a assistente de pesquisa, Olívia Von der Weid.

Um estudo analítico desse material nos permite compreender que, a partir das experiências citadas, elas referem-se a nível estadual, municipais e particulares (confessionais). Registramos um número maior de ações nos municípios com 14 políticas em toda rede de ensino, sete em algumas escolas da rede e cinco em apenas uma escola. Em relação às escolas estaduais e confessionais, identificamos somente duas iniciativas em cada filiação, mas não em toda rede e sim em lugares específicos dela. Podemos observar que esses dados indicam que a maior parte das iniciativas foi desenvolvida no âmbito das Secretarias Municipais de Educação e não Estaduais.

As autoras propõem alguns princípios que vão basear a proposta de interação escola-família, e que traremos na íntegra:

- A educação de qualidade, como direito fundamental de todas as pessoas, tem como elementos essenciais a equidade, a relevância e a pertinência, além de dois elementos de caráter operativo: a eficácia e a eficiência.
- O Estado (nos níveis federal, estadual e municipal) é o responsável primário pela educação escolar.
- A escola não é somente um espaço de transmissão da cultura e de socialização. É também um espaço de construção de identidade.
- O reconhecimento de que a escola atende alunos diferentes uns dos outros possibilita a construção de estratégias educativas capazes de promover a igualdade de oportunidades.
- É direito das famílias ter acesso a informações que lhes permitam opinar e tomar decisões sobre a educação de seus filhos e exercer seus direitos e responsabilidades.
- O sistema de educação, por meio das escolas, é parte indispensável da rede de proteção integral que visa assegurar outros direitos das crianças e adolescentes.
- A proteção integral das crianças e adolescentes extrapola as funções escolares e deve ser articulada por meio de ações que integrem as políticas públicas intersetoriais (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 20).

Chamamos a atenção para alguns elementos importantes contidos nesses princípios que as autoras delimitaram.

O primeiro princípio aborda a qualidade da educação tendo como base os elementos e que podemos nominar de valores, como o da relevância, pertinência, equidade, eficácia e eficiência, sendo esses dois últimos de caráter operacional. Aqui levantamos um questionamento sobre o caráter de eficiência: Será possível realizar um trabalho em conjunto que promova resultados favoráveis para aproximação da família e um aprendizado de qualidade para o estudante sem reduzir custos materiais e de tempo dos profissionais?

A respeito do segundo princípio as autoras enfatizam que a responsabilidade pela educação escolar é primazia do Estado e que os representantes, sejam eles os gestores das

Diretoras de Ensino, gestores escolares e professores das unidades escolares devem assim compreender.

Castro e Regattieri (2010, p. 41), ao abordarem a pergunta “As escolas podem trabalhar sem as famílias?”, respondem que o trabalho em conjunto entre escola e família favorece o desenvolvimento integral, inclusive a trajetória acadêmica, porém é o Estado o responsável pelo ensino e não a família. Sendo ele o responsável, será por meio de seus funcionários públicos que

[...] as escolas conheçam as famílias dos alunos para mapearem quantas e quais famílias podem apenas cumprir seu dever legal, quantas e quais famílias têm condições para um acompanhamento sistemático da escolarização dos filhos e quantas e quais podem, além de acompanhar os filhos, participar mais ativamente da gestão escolar e mesmo do apoio a outras crianças e famílias. É nesse sentido que a interação com famílias para conhecimento mútuo destaca-se como uma estratégia importante de planejamento escolar e educacional.

A esse respeito, Castro e Regattieri (2010) dedicaram uma parte exclusiva para discutir sobre a importância de rever a crença do aluno e família ideal, pois para elas o educador precisa trabalhar com o aluno em sua realidade social. Só assim será possível traçar estratégias adequadas às necessidades do aluno e não aquela estratégia baseada em suposições do aluno e da família, que tendem a produzir poucos resultados que se espera, e que, pelo contrário, provoca o afastamento do aluno em relação aos conteúdos que precisa aprender, bem como da família que não se sente parte da comunidade escolar. Portanto, o mapeamento é parte fundamental para que as escolas trabalhem com a família e aluno real, permitindo aos profissionais traçar estratégias pedagógicas mais eficazes com seus alunos.

Com isso, já iniciamos parte da discussão do quarto princípio: o reconhecimento de que a escola atende alunos diferentes uns dos outros possibilita a construção de estratégias educativas capazes de promover a igualdade de oportunidades. Posteriormente, abordaremos os princípios de número seis e sete: o sistema de educação, por meio das escolas, é parte indispensável da rede de proteção integral que visa assegurar outros direitos das crianças e adolescentes; a proteção integral das crianças e adolescentes extrapola as funções escolares e deve ser articulada por meio de ações que integrem as políticas públicas intersetoriais educação deve ter articulação com outras políticas em curso nas políticas (CASTRO; REGATTIERI, 2010).

Nesse processo de reconhecimento das condições materiais e simbólicas das famílias, Castro e Regattieri (2010) afirmam uma grande importância que se dá, por exemplo, para

promover uma revisão nos conteúdos de formação docente, a reorganização no modo das escolas convocarem e receberem as famílias, repensar as instâncias de participação, mudança de mentalidade da concepção de família negligente e de que toda família deve ajudar, mudança de concepção do aluno/família ideal para a real, dentre outras formas de relação com as famílias.

Sobre os métodos de aproximação das famílias para conhecê-las, as autoras propõem alguns meios: i) visita domiciliar realizada pelo professor ou outro agente educacional; ii) informações por meio de questionários; iii) através da presença dos pais na escola nos encontros formais e informais; iv) atividades realizadas com os próprios alunos.

Em relação aos questionários, elas destacam o extremo cuidado que se precisa ter com as famílias analfabetas, pois isso pode constrangê-las, causando ao invés de aproximação, distanciamento. Elas destacam como principal mudança a mentalidade dos profissionais em relação a suas concepções e para isso reforçam a necessidade de preparação (formação) deles para um contato estratégico nos moldes como o documento orienta que pode ser feito com as famílias.

As autoras afirmam que em relação aos alunos sentem-se mais seguros para expressar seus medos e dúvidas na sala de aula, quando percebem que seus professores conhecem onde moram, a situação que vivem com suas famílias, ou seja, quando o conhecem em sua realidade concreta.

Já sobre os professores que participaram desse estudo, eles relataram que, ao olharem para a realidade dos alunos com mais clareza, modificavam suas interpretações sobre os alunos em sala de aula, transformando suas expectativas do aluno ideal para o aluno real, de modo a produzir mudanças na prática pedagógica. Um exemplo disso foi o de uma professora de educação física que relatou não conseguir com que os alunos se envolvessem na atividade de dança e argumentava que soltar o corpo era bom e prazeroso. Porém, ao se aproximar das famílias, percebeu que a maioria das mães tinha uma orientação religiosa que pregava a dança como dança pecaminosa. Em detrimento desse conhecimento, a professora parou de insistir, pois gerava um conflito moral nos alunos (CASTRO; REGATTIERI, 2010).

Entretanto, conhecer essas correlações e ter um preparo para lidar com as famílias melhorando suas práticas pedagógicas com elas e com os alunos pode contribuir para uma situação armadilhada que perpetue uma interpretação equivocada, isto é, de ter uma boa fonte de argumentação pautada nesse material, e por isso segura, para os profissionais da escola (representantes do Estado), perpetuar a tão antiga responsabilização do aluno e da família.

Por outro lado, também é necessária a devida atenção para que a responsabilização do aluno e da família não seja deslocada para os profissionais da escola, pois será outra arapuca.

No estudo de Castro e Regattieri (2010), foi possível identificar que as chances de sucesso para uma efetiva política de interação escola-família se deu preferencialmente com a intervenção direta da Secretaria de Educação, ainda que outras experiências em menor número tivessem ocorrido por iniciativas apenas das escolas sem o amparo da Secretaria. Considera-se fundamental esse apoio.

Prosseguindo sobre a discussão dos princípios expostos no documento, finalizamos com os de número 5 e 6: o sistema de educação, por meio das escolas, é parte indispensável da rede de proteção integral que visa assegurar outros direitos das crianças e adolescentes; a proteção integral das crianças e adolescentes extrapola as funções escolares e deve ser articulada por meio de ações que integrem as políticas públicas intersetoriais.

Nesse sentido,

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que a aproximação do universo social dos alunos traz desafios que **extrapolam as atribuições e competências dos profissionais da educação**. O planejamento educacional que leve em conta a realidade dos alunos e a **participação dos representantes de cada instância do sistema público de ensino na articulação e manutenção da rede de proteção social** às crianças e adolescentes devem ser objeto de profunda reflexão e tomada de posição ao pensarmos nas políticas e práticas de interação com a família de todos os alunos (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 7, grifos nossos).

Portanto, o desenvolvimento de estratégias para estabelecer diretrizes que contemplem uma boa qualidade pedagógica tanto na tentativa de relações produtivas e positivas entre escola-família, deve ser levado em conta outras políticas<sup>47</sup> em curso e outras áreas do conhecimento, tais como a psicologia e o serviço social.

É muito pesado, angustiante e improdutivo para os educadores da escola assumirem toda a responsabilidade que não compete a eles resolverem por dois motivos. Isso não significa que eles não devam ignorar as condições sociais do aluno, mas sim não atribuírem para si a responsabilidade que não lhes compete. O primeiro motivo é que eles não têm a competência específica e técnica para solucionar algum problema, como, por exemplo, o desemprego, a pobreza, a miséria, sérios problemas psicológicos do aluno ou da família, alcoolismo na família, dentre outros, que afetam a vida física e psíquica do aluno e podem (ou

---

<sup>47</sup> O material escrito apresenta várias políticas em curso, que devem ser compreendidas e articuladas pelas escolas na busca de proteção integral à criança e ao adolescente, bem como à sua família.

não) interferir nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, afetando negativamente seu desempenho acadêmico e/ou comportamental que a escola impõe/espera.

O segundo motivo, já destacado, é que outras instâncias representativas do Estado devem ser responsabilizadas por aquilo que é competência da sua área de formação e das suas funções no cargo que assumiram. Portanto, com o apoio de outras instâncias, os profissionais podem ter acesso mais amplo sobre a realidade do aluno e da família, de modo a remanejarem suas práticas e também de não assumirem responsabilidades que não lhes confere a sua formação.

Vejamos o que Castro e Regattieri (2010) abordam sobre o trabalho dos educadores na escola. Eles sabem (consciente ou inconscientemente) que a dinâmica familiar de maneira direta ou indireta, com investimentos de tempo e/ou financeiro ou não, promove impactos decisivos nos resultados do seu trabalho e no desempenho escolar dos seus alunos. Contudo, para esses profissionais, no entendimento das autoras, compreender a correlação entre as formas de relação das duas instituições é importante e necessária, mas não é suficiente para uma transformação mais profunda da atual conversão das desigualdades sociais em desigualdades escolares e por isso, dentro de uma perspectiva de educação com qualidade para todos, a situação precisa ser enfrentada, pois a escola é o único lugar em que se pode garantir o direito de aprender e deverá fazê-lo independente das condições de seu grupo familiar.

Portanto, é de extrema importância o trabalho realizado com outros setores para que não se alojem no estabelecimento de ensino problemas que competem a outras instâncias buscarem as soluções.

O Estatuto da Criança e Adolescente prevê que a Assistência Social tem a atribuição de formar a rede de proteção integral para a criança e adolescente. Como diz Castro e Regattieri (2010), cabe às escolas e Secretaria de Educação, por terem um contato mais direto e frequente, identificar as demandas e encaminhar as famílias e alunos aos serviços de apoio que existe no município. Consequentemente, os profissionais da educação precisam ter uma visão intersetorial. Mas será que eles têm? Em caso afirmativo, isso funciona?

Para finalizar alguns apontamentos que já discurremos ao longo deste capítulo sobre os princípios para uma política de interação da escola família, fazem-se necessárias algumas considerações que não estão contidas nos princípios expostos, mas que também contribuem para uma operacionalização desta política.

Uma delas já foi destacada: o apoio da Secretaria da Educação do Município. A outra se referem da seguinte forma:

Seja qual for a opção, uma aprendizagem importante é que essa política **não pode ser imposta**. As Secretarias precisam informar e dar condições para que as escolas se posicionem. Antes de aderirem, os gestores escolares devem avaliar sua relação com as famílias de seus alunos e com a comunidade do entorno, sua estrutura funcional e, principalmente, o engajamento de seus profissionais na proposta. Essa não é **uma política sem riscos que possa ser executada de forma burocrática**. Como a base de uma boa interação é a relação de confiança, se os **compromissos subjacentes a esta política não forem bem compreendidos**, ela pode gerar o efeito inverso ao pretendido, ou seja, **afastar ainda mais o universo escolar do universo familiar** de referência dos alunos. (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 50, grifos nossos).

Os grifos por nós realizados nos leva a pensar em quebra de padrões que vêm se delineando nas políticas em educação, pois essas são impostas pelos governos sem antes ouvir as escolas, estabelecendo, assim, uma relação vertical e por isso autoritária. Tal relação, já bem discutida e apontada pelas pesquisas sobre a temática da relação escola-família, pode ter a ver com esse envolvimento dos gestores educacionais com seus subordinados. Portanto, esse modo de abordagem pode significar um início de ruptura com o modelo de implantação de uma política.

Além do mais, essa proposta de política necessita de formação do educador e para isso ele precisa ter tempo e comprometimento para responder às exigências que ela desencadear no processo de sua formação e de execução da política. Baseando-nos em Castro e Regattieri (2010), questionamos o quanto os profissionais têm condições de assumir a função de tornar intrínseco um trabalho mais completo de relação com as famílias, devido às atribuições de suas funções. Isso sem contar que muito profissionais trabalham em duas escolas em razão do baixo salário. Porém, em algum lugar há de se haver possibilidades concretas para a efetivação de uma formação e execução de uma política intencional e sistematizada.

No debate sobre a versão preliminar do estudo com a participação de professores, coordenadores e diretores, percebem que as vantagens deste envolvimento mais profundo e estratégico se dão quando é parte estruturante do planejamento do trabalho com os alunos, pois, caso contrário, se não houver uma articulação com os demais programas da Secretaria e da escola, ele é pouco relevante (CASTRO; REGATTIERI, 2010).

Em alguns casos, as Secretarias também criaram alguns serviços com a contribuição de psicólogos e assistentes sociais, para fazerem uma ponte com as famílias, pois a vantagem

observada é que eles têm mais competência para as aproximações familiares, bem como para resolverem possíveis tensões que surgem entre escolas e famílias, porém a desvantagem destacada é que esses profissionais são pouco numerosos e não conseguem atender o número de famílias existentes (CASTRO; REGATTIERI, 2010). Isso sinaliza mais uma vez para a formação deficitária dos profissionais da educação, já que não é possível se ignorar o contexto familiar na constituição do sujeito e das mediações pedagógicas da escola.

Sobre essa questão da formação dos profissionais das escolas as autoras descreveram que nas entrevistas com professores e coordenadores houve tanto histórias de sucesso e crescimento pessoal como também houve momentos de frustração, dificuldades e desencontros.

Do nosso ponto de vista, tanto o sucesso quanto o insucesso são possibilidades de acontecerem na implantação de uma política como essa, porém o que pode ser um diferencial é a formação para prevenir as armadilhas, e, caso o insucesso ocorra, como avaliar e lidar com ele de modo que o educador seja amparado e não acumule mais um sentimento de angústia. O fracasso deveria ser encarado e com o amparo do coletivo no sentido de rever as práticas e não no sentido de desistência do desejo do educador em ensinar, bem como a desistência dele em relação aos sujeitos a quem se destinam as práticas pedagógicas. Portanto, faz-se necessária a formação como um lugar privilegiado de revisão de práticas e acolhimento das dificuldades e angústias.

Assim, Castro e Regattieri (2010, p. 57) concluem:

[...] para lidar com as famílias dos alunos sem reproduzir os mecanismos que reforçam a desigualdade, a formação dos educadores não deve ser pensada apenas como mais informação técnica: ela deve ser um espaço de revisão de pressupostos e de exposição de conflitos e receios, ou seja, deve abranger também as dimensões pessoais, éticas e políticas.

Para finalizar, não do ponto de vista de esgotar as possibilidades de análise do material, mas sim balizar as ideias que nos são importantes para a discussão desta dissertação, foram identificados pelas autoras quatro tipos<sup>48</sup> de interação entre escola e família. São eles: “Educar a família”, “Abrir a escola para participação familiar”, “Interagir para melhorar os indicadores educacionais” e “Incluir o aluno e o seu contexto”.

---

<sup>48</sup> Castro e Regattieri (2010, p. 33) utilizaram o método de “tipos ideais” de Max Weber, que, na visão delas, “pode ser entendido como uma forma de classificar e comparar fatos sociais produzidos em uma mesma sociedade, em sociedades do mesmo tipo ou em sociedades de tipos diferentes, para descobrir seus traços comuns, suas regularidades, tendências, fatores e efeitos sociais”.

Nessa modalidade de interação de “Educar as famílias”, as autoras destacam como atividades as reuniões de pais organizadas pelas escolas com o objetivo de promoverem debates sobre as mudanças sociais que afetam as crianças e adolescentes, pais e professores.

Nessas reuniões, apresentam seu projeto pedagógico, seus planos e convidam palestrantes para “esclarecer sobre o perigo do envolvimento com drogas, o risco de uma gravidez precoce, a dificuldade de impor limites e manter a autoridade do adulto etc.” através de atividades organizadas por vezes de forma lúdica, com técnicas de dinâmica de grupo para que as famílias sintam-se mais acolhidas.

As autoras dizem que praticamente todas as escolas que participaram do estudo fazem isso. Ressaltam que esse tipo de interação tem riscos, pois as escolas podem abrir pouco “canal de escuta” a respeito do que os pais têm a dizer, tornando superficial o acolhimento, e também que a ideia de educar a famílias costuma ter como pressuposto a suposição de que as famílias são omissas. Com esse preconceito, ocorre uma perigosa inversão de responsabilidades, pois “uma coisa é valorizar a participação dos pais na vida escolar dos filhos; outra é apontar como principal problema da educação escolar a falta de participação das famílias” (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 35).

Na tipologia “Abrir a escola para participação familiar”, comentam as autoras que é a forma mais difundida no meio escolar. São ações que têm por finalidade cumprir com a meta da gestão democrática, como a participação em conselhos escolares e em associação de pais e mestres, bem como atividades que estão circunscritas ao âmbito das políticas federais, como, por exemplo, a Escola Aberta e o Mais Educação. Assim, a escola deve ser vista pela comunidade como um lugar de atividades comunitárias, tais como oficina de geração de renda e trabalho. Além disso, enquadram-se atividades em que os pais possam atuar como voluntários na função de auxiliares das professoras nas salas de aula. Castro e Regattieri (2010) ressaltam que, embora o espaço escolar seja um lugar que as ações pedagógicas são estritamente uma questão de especialistas, o diálogo nesse tipo de interação é “mais fecundo” do que na tipologia anteriormente descrita. As autoras também alertam que os estudos mostram que a participação costuma privilegiar um tipo de família que tem mais proximidade da cultura escolar. Por isso, essa representação de pais tende a ser questionada, na visão das autoras, pois não reúne um número significativo de pais no processo de tomadas de decisões coletivas que sejam representativas de um grupo heterogêneo, tendo como consequência contribuir para o afastamento das famílias menos escolarizadas e reforçar a desigualdade social no interior da escola.

Na terceira modalidade de apresentação, ou seja, “Interagir para melhorar os indicadores educacionais”, as autoras destacam que uma das causas diagnosticadas da fragilidade das relações entre escolas e famílias é que os pais não têm a cultura de exigir educação de qualidade e que eles costumam confundir direito a educação como vaga na unidade escolar, transporte, uniforme e merenda. Em consequência disso, elas citam que cartilhas são enviadas às famílias abordando seus direitos e deveres com sugestões de como participarem na educação escolar de seus filhos.

Deste modo,

Profissionais da educação orientam familiares a atuarem complementarmente ao trabalho da escola, valorizando e acompanhando a vida escolar dos filhos. Ajudam também a encontrar alternativas, quando a família não consegue auxiliar nas atividades de apoio escolar. Coloca-se assim o princípio de responsabilização de cada parte para a mesa de negociações e novos atores entram em cena, como o Conselho Tutelar – convocado para ajudar no combate à infrequência e ao abandono escolar, por exemplo (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 37).

O foco dessa política de interação são os resultados da educação escolar que provem de avaliações escolares e que servem de base para um diálogo mais produtivo. Exige dos professores e gestores uma segurança na defesa do seu trabalho e para abertura de críticas nos casos de resultados negativos, bem como uma disposição deles para buscar as soluções de forma compartilhada. As autoras finalizam que essa modalidade de ação tende a aumentar e se multiplicar.

O último aspecto da política de envolvimento é “Incluir o aluno e o seu contexto”. As autoras ressaltam que essa modalidade foi a menos identificada nas experiências, totalizando um número de três dentre as dezoito realizadas pelas Secretarias e de forma bem parcial. Elas enfatizam que essa modalidade é que mais se aproximam dos princípios do material elaborado. Propõe-se que seja feito inicialmente um conhecimento das condições de vida dos alunos e de suas famílias e como os pais podem interferir nos processos educativos.

As ações da escola podem ser visitas domiciliares, entrevistas com as famílias, enquetes, troca de informações com outros agentes sociais que interagem com as famílias, como os de saúde do Programa Saúde da Família. As ações da equipe escolar começam com uma preparação da aproximação e planejamento de atividades pedagógicas a partir das informações do aluno e seu contexto. Assim, nessa interação das escolas com as famílias tendem a originar formas diferenciadas de atendimento dos alunos, o que também requer que

a escola reveja suas “práticas e posturas” e o contato com outros profissionais da rede de proteção social.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1. OPÇÕES TEÓRICAS DO MÉTODO

Este estudo desenvolve-se em uma perspectiva qualitativa de pesquisa em educação. Contudo, não descarta a possibilidade de dados e análises quantitativas, pois consideramos que ambos os modos de aproximação dos fatos empíricos são opostos de uma unidade da mesma realidade e, por isso, acreditamos expandir a nossa compreensão e a dos leitores em relação aos dados e análises.

Ghedin e Franco (2011, p. 64) destacam que na abordagem qualitativa o “*processo impõe-se ao produto*”, sendo nessa direção que pretendemos compreender o contexto em que as relações sociais e educativas entre profissionais da escola e família estão imersas. É a partir do nosso olhar atento de pesquisador em relação ao processo que podemos desvendar as contradições, semelhanças e complementaridades dos fatos em movimento.

Essa modalidade que privilegia o processo, ao propor para o investigado trazer os elementos de sua realidade concreta ao pesquisador, possibilita ao participante expressar, nos dizeres de Ghedin e Franco (2011), sua “vontade, desejo, impulsos, emoções, valores –, de sorte que seja suplantada a desnecessária associação entre verdade e comprovação científica (p. 44)”.

Contudo, nós pesquisadores não podemos reduzir as expressões discursivas dos sujeitos de pesquisa apenas ao que é dito, pois tenderia a um subjetivismo inadequado do investigador frente ao discurso do participante. Ao contrário dessa forma de conduzir a discussão sobre os dados, devemos assumir um posicionamento, sim, do ponto de vista do pesquisado, porém com uma atitude crítica frente às informações empíricas do contexto que chegam aos nossos sentidos (GHEDIN; FRANCO, 2011).

O olhar da realidade estudada proporciona vivenciar um dos critérios mais elementares e que estão na raiz da pesquisa qualitativa, isto é, a inexistência da neutralidade diante do fenômeno pesquisado.

Por ser a educação uma prática social humana, inconclusiva e sujeita ao movimento contraditório da realidade objetiva e subjetiva (GHEDIN; FRANCO, 2011), nós, enquanto pesquisadores da educação, não devemos, em nossas apreciações sobre o processo educativo, filiar uma postura de estancamento das práticas e significados dos sujeitos de pesquisa.

Portanto, conforme os autores, ao buscar entender a realidade social como dinâmica, histórica, imprevisível e complexa, ao invés de mecânica, linear e previsível, admite-se a superação da concepção de causalidade para a apropriação de uma vertente dialética.

A vertente dialética implica a dimensão da realidade concreta (material e simbólica), histórica e mediada sempre pelas relações interpessoais em constante movimento da contradição da unidade dos opostos, de modo a revelar a superação das dicotomias entre objetivo/subjetivo, aparência/essência, teórico/empírico, macrosocial/microsocial e qualitativo/quantitativo (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Têm sido muito recorrente as pesquisas que se dedicam a estudar a relação entre escola e família a partir das trajetórias escolares de famílias, com o objetivo de compreender as práticas e significados dos pais na inter-relação com a escola (NOGUEIRA; ZAGO; ROMANELLI, 2011). Segundo os autores, o interesse para o estudo dessas práticas e significados contribui para a capacidade de ação dos sujeitos.

Desse modo, buscamos centrar nossos esforços nesse mesmo sentido de interesse dos autores, isto é, das práticas e significados a partir de um guia de orientação, intitulado “Conversa com os Pais”, que aborda aspectos relacionados ao processo de alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental.

### **3.2. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Neste tópico, apresentamos os instrumentos para a coleta de dados, bem como a descrição de como ela ocorreu para cada instrumento utilizado. Portanto, nossos instrumentos de investigação foram dois documentos, o guia “Conversa com os Pais” (Anexo I) e um documento da escola que trouxe subsídios para compreender aspectos de relação escola-família, questionário destinado aos pais (Anexo II), observação de reunião de pais e mestres, observações em sala de aula e, nos intervalos de recreio, entrevistas semiestruturadas realizadas na residência com os pais (Anexo III), com a professora do 2º ano do ensino fundamental (Anexo IV), com a professora coordenadora e com a diretora (Anexo V).

Antes da inserção do pesquisador na sala de aula para dar início ao processo de coleta de dados, houve uma reunião em 16/05/2012 com a diretora e professora coordenadora para apresentação do projeto de pesquisa. Nessa reunião, estavam presentes as gestoras da escola,

eu e a minha orientadora de pesquisa.<sup>49</sup> Tanto a diretora quanto a professora coordenadora concordaram com a realização da pesquisa, mostrando-se favoráveis para ouvirem a proposta e ajudarem no que fosse preciso. Interessaram-se pela pesquisa por envolver as famílias e ressaltaram que elas são “muito participativas na escola”.

Como a pesquisa envolvia a sala de aula do 2º ano, era essencial que houvesse uma conversa com a professora da sala. O contato pessoal com ela só aconteceu em 07/08/2012, momento em que o projeto de pesquisa foi apresentado. A professora em questão fez vários questionamentos e foi possível notar que a sua maior preocupação era com o período de observação em sala de aula. Relatou que as crianças ficam mais agitadas com a presença de uma pessoa estranha e que ela tem dificuldades em lidar com isso. Assim, queria fixar em quatro dias de observação. Comprometemo-nos com ela que ficaríamos muito atentos aos diferentes momentos da aula para não distrair os alunos e que ela deveria ficar muito à vontade para indicar situações e comportamentos do pesquisador que considerasse não apropriados. Explicamos que seria importante mais que quatro dias de observação e o objetivo era ver as práticas de leitura e de escrita presentes em sala de aula e como os alunos participavam delas.

A professora permitiu que a pesquisa fosse realizada e acordamos que faríamos as observações estritamente necessárias. Dessa forma, foram cumpridas todas as exigências éticas: explicação da pesquisa e a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura da professora.

A respeito da observação, Lüdke e André (1986) destacam que é importante que ela seja planejada e preparada pelo pesquisador. Para as autoras, planejar significa o treinamento do observador, a delimitação do seu objeto de estudo, do espaço-tempo e definir “o que” e “como” observar. Essa técnica permite o contato pessoal e estreito do investigador com o fenômeno a ser pesquisado. Como instrumento de trabalho no auxílio dos registros, foi utilizado um diário de campo para anotações das informações que fossem pertinentes aos objetivos da pesquisa.

As observações em sala de aula no decorrer da pesquisa sinalizaram para a importância do conhecimento das práticas de leitura e escrita da professora e possibilidade de relação dessas práticas com as orientações realizadas para as famílias, bem como para compreender a circulação de materiais em ambos os ambientes. Outro ponto fundamental

---

<sup>49</sup> Desenvolve um trabalho de pesquisa junto com outra professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, na escola em questão.

dessas observações foi a construção do vínculo positivo com a professora, o que possibilitou melhor preparação do pesquisador e abertura da professora para a entrevista individual.

Além das sessões de observação em sala de aula, que foram cinco, obtivemos autorização da diretora, professora coordenadora e da professora para observarmos duas reuniões de pais – uma no dia 08/08/2012 e a outra no dia 25/10/2012. A participação na primeira reunião teve o objetivo de apresentar a pesquisa para as famílias e, posteriormente, a entrega do questionário a cada uma, explorando aspectos relacionados à formação acadêmica, atividade profissional e tempo destinado a ela, informações socioeconômicas, questões relacionadas ao guia “Conversa com os Pais” e às atividades escolares. As entrevistas foram realizadas nas residências das famílias, de modo a adequar-se ao tempo que fosse mais oportuno para elas, bem como conhecer a realidade específica de cada uma das famílias. Considerando que o questionário exige dos pais a condição de alfabetizadas, questionamos a diretoras se haviam pais que analfabetos e tivemos como resposta que todas eram alfabetizadas. Foram distribuídos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, para que os pais que desejassem participar dessem o seu acordo.

O uso do questionário, segundo Gómes, Flores e Jiménez (1999), torna-se importante nesse início de investigação, pois permite ao pesquisador explorar as ideias e crenças gerais sobre algum aspecto da realidade estudada. Ainda, conforme os autores, a elaboração das perguntas de um questionário deve partir de leituras teóricas e de experiências definidas em relação ao contexto que se pretende pesquisar. Deve ainda estar articulada ao problema de pesquisa.

O instrumento aplicado teve como base um questionário estruturado já desenvolvido e aplicado por Moraes (2006), porém com algumas adaptações no sentido de acréscimo de perguntas abertas e outras que envolvessem escala. Assim, esse questionário correspondeu ao modelo de semiestruturado.

A utilização das entrevistas, segundo Lüdke e André (1986), permite construir um clima de reciprocidade entre quem pergunta e quem responde, não seguindo uma lógica rígida das questões a serem levantadas pelo entrevistador. As informações são obtidas de maneira notável e autêntica, permitindo, ainda, em relação a outras técnicas, a captação imediata e corrente da informação que se deseja obter.

Através desses procedimentos, foi possível construir um banco de informações a ser analisado.

### 3.3. DESCRIÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição que pesquisamos fica localizada na cidade de Campinas, estado de São Paulo. O bairro em que está situada a escola tem, na sua maioria, famílias de classe média e em menor proporção famílias de classe baixa e alta, em razão de alguns condomínios fechados construídos nos últimos anos.

Trata-se de uma escola da rede estadual de ensino, que tem em sua estrutura física uma quadra poliesportiva, espaço de refeição com mesas e cadeiras dispostas e um espaço para a preparação das merendas. Nesse espaço, não existem alimentos ou bebidas para serem vendidos. Há uma sala própria da direção e da vice-direção, outra da coordenação pedagógica, outra da administração e a sala dos professores. Na sala dos professores, existe uma mesa com cadeiras em volta, um computador, espaço para café e água, um armário pequeno com livros e revistas e uma lousa branca em que são anotados os recados.

Essa unidade escolar recebe alunos nos três períodos, matutino, vespertino e noturno, pois oferece o ensino fundamental, ensino médio e EJA. Pela manhã, funciona o ensino fundamental anos finais – do 6º ao 9º ano –, à tarde os anos iniciais do ensino fundamental – do 1º ao 5º ano – e à noite o ensino médio e EJA.

Em relação à quantidade de salas de aula, existia, até 2012, apenas quatro e uma biblioteca. Os alunos do 1º e 2º ficavam em uma sala única com apenas uma professora. Tais condições da professora em oferecer o ensino para duas turmas não implicaram um adicional financeiro em seu salário e ofereceram dificuldades para ela, dado que a mesma destacou que investia muito mais suas ações para os alunos do 2º ano em relação ao 1º ano. Esta sala multisseriada perdurou por um período de quatro anos com esta mesma profissional. Já no ano de 2013, a escola decidiu desmontar a sala da biblioteca para cada turma ter uma sala e professora específica. A escola recebe alunos de pedagogia e de letras para a realização de estágio curricular.

Destacamos que a professora coordenadora também assumiu um turno a mais nesta mesma escola devido à ausência de outra profissional como ela. Ela também não recebeu algum adicional no salário e relatou grande cansaço na execução de suas atividades.

Os eventos que ocorrem na escola e que envolvem as famílias são: festa junina, festa da primavera, festa do Dia das Mães e a semana cultural. Nos três primeiros eventos, as crianças do 1º ao 5º cantam músicas para as famílias, ou seja, um coral é organizado por uma profissional da escola, nesse caso uma professora de educação física e a agente de organização escolar. No evento da semana cultural, os alunos apresentam seus trabalhos

elaborados com suas respectivas professoras e com apoio dos pais em casa, quando esses podem participar. Segundo a diretora da escola, a maior parte das famílias participa desses eventos, em especial aquelas que moram próximo à região da escola e também cujos pais apresentam-se mais presentes na vida escolar dos filhos. Ocorre também, desde 2011, o programa Escola da Família aos sábados.

O nosso foco de pesquisa é a turma de pais dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, pois são eles os destinatários do material “Conversa com os Pais”, do Programa Ler e Escrever.

Como já apresentado, o 1º e 2º ano funcionavam na mesma sala em 2012, época em que se realizou a produção do material empírico. Segundo a professora, direção e coordenação, essa situação ocorre desde 2009. Ainda, segundo elas, a Secretaria de Educação do Estado, em todos esses anos, envia um engenheiro para analisar o local, a fim de planejar a construção de mais salas. Porém, até o presente momento, não se tem notícia sobre o início das obras. Assim, a solução encontrada foi a retirada da biblioteca, transformando o espaço em sala de aula, com uma nova professora.

Ao mesmo tempo em que se resolve um problema, cria-se outro, pois o acervo da biblioteca, por falta de espaço adequado, está guardado em caixas, em um depósito.

### **3.4. DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA**

Neste item, faremos uma apresentação dos dados que se referem aos perfis das famílias, dos profissionais da instituição pesquisa, das observações em sala de aula e das reuniões de pais e mestres.

#### **3.4.1. O perfil das famílias**

Neste subitem, apresentaremos alguns dados referentes aos questionários e às entrevistas, os quais ofereceram subsídios para uma caracterização da condição socioeconômica das famílias. Foram enviados 21 questionários aos pais e retornaram 18. Dois desses questionários foram endereçados à mesma família, pois há irmãos gêmeos na mesma sala. Assim, foram tabulados 17 questionários.

Os dados apontam que o preenchimento do questionário foi realizado na maioria das vezes pelas mães, somando um total de 14. Dois foram respondidos apenas pelo pai e um a mãe e o pai responderam juntos.

Sobre a composição das famílias, foi possível compreender que, dentre as 17 famílias, 14 delas são constituídas pelo pai, a mãe e o(s) filho(s). Dentre as outras três famílias, duas são constituídas pela mãe e o padrasto e a outra é constituída apenas pela mãe. Das 14 famílias que moram o pai e a mãe e os filhos, três delas são constituídas também por outros parentes, sendo uma por tios, a outra por avô, avó e tio e a última pelo avô e avó. Ainda, sobre a constituição das 17 famílias, em cinco delas a criança em foco (cursando o 2º ano do ensino fundamental) não tem irmão, em oito famílias a criança tem um irmão e em outras quatro famílias a criança tem dois irmãos.

Em relação ao nível de escolaridade dos pais, os dados indicaram dois pais com ensino fundamental até a 4ª série<sup>50</sup> (5º ano); quatro pais e três mães com ensino fundamental até a 8ª série (9º ano); um pai e duas mães com ensino médio incompleto; sete pais e nove mães com ensino médio completo; um pai e três mães com ensino superior incompleto e dois pais com Ensino Superior completo.

Em relação à renda mensal das famílias, embora a resposta tenha sido opcional, apenas uma família não respondeu e outra não especificou o valor, Assim, pudemos identificar o seguinte panorama demonstrado na Tabela 7, abaixo:

Tabela 4 – Renda mensal das famílias

Renda média familiar	
Renda média	Quantidade de questionários respondidos
Até 300,00	0
De 301,00 a 600,00	1
De 601,00 a 901,00	0
De 901,00 a 1.200,00	1
De 1.201,00 a 3.000,00	10
De 3.001,00 a 6.000,00	3
Mais de 6.000,00	0
Outro valor: especifique	1 (sem especificação)
Não respondido	1
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Dados extraídos do questionário.

Nos dados que indicam a profissão e carga horária de trabalho do pai e da mãe, encontramos os seguintes resultados. Em relação aos pais: motorista (20h semanais); ajudante geral (8h); operador de abastecimento de aeronave (8h); coordenador administrativo (8h);

<sup>50</sup> Deixamos no questionário a nomenclatura “série”, pois os pais responderiam com mais facilidade a esta pergunta, já que a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, no qual se utiliza o novo termo “ano”, é recente, podendo provocar dificuldades na compreensão da mudança da nomenclatura.

gerente de loja (8h); analista da Net (8h); gerenciador (8h); soldador (9h); motorista (9/10h); polidor de autos (10h); motoboy (10h); vigilante (12h); Segurança patrimonial (12h); motorista de caminhão (inicia na segunda e volta no sábado); gerente de empresa de segurança automotiva (12h); motorista (15h). Um dos pais não especificou a profissão.

Em relação às mães, registramos: auxiliar de administração (6h); cuidadora de criança (6h/3 vezes por semana); funcionária pública (8h); auxiliar de limpeza (8h); vendedora (8h); montagem de arranjos (8h); monitora de educação infantil/berçário (8h); auxiliar administrativa (8h); doméstica (8h); auxiliar administrativo escolar (9h); auxiliar de produção (9/10h). Cinco mães trabalham na casa em que moram.

Das nove famílias entrevistadas, duas têm casa própria e as outras sete moram de aluguel. Dessas sete famílias, duas moram em casa de fundo. Dentre as nove casas, quatro delas estão situadas em bairros bem pobres. Das quatro, uma está situada em uma região ainda não asfaltada e as outras três estão apenas no tijolo sem pintura. Estas, ainda, estão próximas a pontos de tráfico de drogas.

Sobre as residências, pudemos constatar que cinco famílias moram num espaço com uma cozinha, uma sala, um banheiro e um quarto. Dessas famílias, duas têm dois filhos e três apenas um filho. Em relação a essas famílias, os filhos dormem no mesmo quarto dos pais.

As outras quatro famílias têm uma cozinha, uma sala, um banheiro e dois quartos. Dessas, três pais têm três filhos e os outros têm dois filhos. Na organização familiar dessas famílias, os filhos dormem em quartos separados.

### **3.4.2. O perfil das profissionais da escola**

A coordenadora da escola formou-se em educação física no ano de 1997 e, com o nascimento do filho, só iniciou sua atuação profissional em 2003, dando aula para turmas dos primeiros anos do ensino fundamental até o ensino médio. Ministrou aulas em várias escolas. Iniciou sua carreira como coordenadora pedagógica em 2008, não se configurando como funcionária pública, pois a indicação vem da Secretaria de Ensino. Participou da formação de coordenadores em 2009, que teve como objetivo o estudo sobre a aplicação do Programa Ler e Escrever. Os encontros de formação ocorreram duas vezes por mês na Diretoria de Ensino (DE). Essa formação recebida na Diretoria de Ensino é repassada nos momentos de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) para as professoras dos anos iniciais.

A diretora formou-se no magistério em 1976 e no curso de pedagogia em 1980. Trabalhou em seu início de carreira na educação infantil durante 4 anos e, posteriormente, na rede estadual nas séries iniciais por 6 anos. No cargo de direção já está há 25 anos e, nessa escola que atualmente trabalha, faz 10 anos.

A professora do 2º ano tem 44 anos e entrou no magistério quando tinha aproximadamente 19 ou 20 anos. Quando o governo aprovou a lei que obrigou a formação dos professores em nível superior, fez o curso de duração de um ano e meio, a distância, oferecido pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – “Magistério Superior das Séries Iniciais”. Quando estava no primeiro ano dessa graduação, iniciou o curso presencial de Pedagogia na Universidade Paulista de Campinas (UNIP). A idade que iniciou o curso oferecido pelo governo foi aos 35 ou 36 anos, aproximadamente em torno de nove ou oito anos atrás.

Atuou inicialmente na educação infantil da FUMEC, logo que terminou o magistério. Trabalha nessa escola há 10 anos e o tempo de experiência com o trabalho do material didático do Programa Ler e Escrever é de 4 anos. Lecionou 5 anos para duas turmas na mesma sala de aula de aula nomeadas como salas multisseriadas, com o 1º e 2º ano. Só em 2013 é que ficou com apenas o 2º ano.

### **3.5. OBERVAÇÕES DAS REUNIÕES DE PAIS E MESTRES**

Antes do início da primeira reunião de pais (08/08/2012), conversando com a professora, obtivemos a informação de que o guia do Programa Ler e Escrever “Conversa com os Pais” não havia sido entregue ainda às famílias, pois chegou à escola no mês de abril. Como o objeto de investigação da pesquisa é esse material, combinamos que ele seria entregue nessa reunião e a professora preferiu que eu o entregasse aos pais, pois não lembrava o conteúdo do material. Assim, a cartilha de orientação aos pais foi entregue, pelo pesquisador, junto com o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em um envelope branco.

A reunião iniciou no período da tarde às 13h20min e durou aproximadamente 1h20min. Na sala estavam os pais, na maioria mães, das duas turmas. Os pais do 1º ano estavam dispostos nas cadeiras do lado direito da sala de frente para a lousa e os pais do 2º ano estavam do lado esquerdo. Além dos pais, estavam a professora, a coordenadora pedagógica e o pesquisador.

A coordenadora iniciou a sua fala explicando que estava no lugar da diretora para passar alguns recados. Os recados passados por ela referiam-se à festa junina, à festa da primavera, que ocorre em setembro, e à colaboração financeira para a Associação de Pais e Mestres. Abordou ainda o acompanhamento da tarefa de casa por parte dos pais, o uniforme e, por fim, apresentou-me como aluno do mestrado da PUC-Campinas.

Apresentei-me falando sobre a minha formação em Psicologia e a instituição em que atualmente faço o mestrado, o objetivo da pesquisa, os instrumentos a serem utilizados para a produção do material empírico (entrevista, observação em sala de aula e na reunião de pais e mestres e o questionário), breve explicação sobre a cartilha de orientação aos pais, o sigilo das pessoas na pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse último e o questionário, quando respondidos, deveriam ser entregues pelos pais ou pela criança no mesmo envelope.

Na minha fala, em relação ao objetivo de estudo, destaquei que o intuito foi conhecer como os pais compreenderam o guia “Conversa com os Pais” e o quanto ele poderia afetar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Abordei que o livro orientou como os pais poderiam trabalhar com as crianças do 2º ano, se ele ajudava os pais no acompanhamento escolar em casa e como poderia contribuir para as atividades de tarefa de casa. Dei exemplo de algumas atividades que podem ser feitas como a leitura de jornal, além de receita de bolo para fazer junto com a criança, solicitando que ela leia.

Ao longo da minha fala em que abordei o material “Conversa com os pais”, uma mãe se manifestou dizendo que o material não tinha sido comentado pela professora e nem entregue aos pais. A coordenadora entrevistou, ressaltando sobre o atraso na entrega deste material, por parte da Secretaria de Educação, que só ocorreu em abril, e a professora retomou que ela havia falado sobre este material no início do ano. Nesse momento, a professora abordou um pouco sobre o guia de orientação, porém sem a realização de uma leitura do material. Tais explicações serão detalhadas ao longo do capítulo 4 na parte de resultados e análises.

A professora disse também que a pesquisa é com os alunos do segundo ano, mas que as orientações servem para os do primeiro.

Após as explicações, retomei a fala sobre a pesquisa, explicando que as entrevistas com os pais ocorreriam na própria escola de realização da pesquisa e que eu ligaria para agendamento fora do horário de trabalho dos pais. Finalizei perguntando se haviam dúvidas, e

nenhuma mãe ou pai se manifestou. O tempo da minha exposição, considerando as intervenções da coordenadora e professora, durou aproximadamente em torno de 15 minutos.

A professora iniciou a condução da reunião pelos pais da turma do primeiro ano, mostrando o livro que será trabalho ao longo do semestre, e apresentou a grade horária, os dias em que as turmas têm as aulas de artes, educação física, português e matemática. Destacou que português e matemática são desenvolvidos todos os dias. Isso durou aproximadamente uns dez minutos e, posteriormente a professora seguiu a reunião com os pais da turma do 2º ano.

A professora iniciou sua apresentação abordando que os alunos estavam terminando o primeiro livro referente ao 1º ano e que iriam iniciar as atividades relativas ao livro do 2º ano. Na reunião, a professora abordou assuntos referentes a comportamentos e ao desempenho acadêmico. Ao abordar essas duas categorias, ela faz referência tanto aos alunos que têm enfrentado dificuldades e outros que não apresentam dificuldades. Na maioria das vezes, a professora procurou ressaltar, para cada aluno destacado, tanto um aspecto de superação quanto uma dificuldade.

O comportamento foi o assunto menos abordado por ela, referindo-se apenas à conversa e às brincadeiras fora de hora, durante os momentos de atividade em sala de aula.

Em relação às dificuldades de desempenho, registramos, através da fala da professora, que algumas crianças costumam entregar a tarefa de casa incompleta ou em branco e sobre as tarefas de sala de aula algumas crianças entregam incompleta. Ela cobrou dos pais o acompanhamento das tarefas de casa.

Sobre as atividades de sala de aula, a professora apontou como motivos a falta de vontade da criança, o ritmo de trabalho lento da criança, conversa ou brincadeira em sala, dificuldades de escrita por ainda estarem aprendendo a escrever e não gostar da escola (apenas em um caso de aluno que veio de outra escola). Abordou sobre a troca de letras e sobre dificuldades de interpretação.

Em alguns casos de alunos que apresentavam dificuldades, alguns pais fizeram perguntas ou comentavam como ocorria em casa. A dinâmica de interação com os pais foi realizada da seguinte forma: a professora ouvia e dava uma opinião, em outros momentos abria pouco espaço para a fala dos pais e em outros falava junto com eles sem esperar terminarem o assunto. A professora destacou também que está sempre olhando os alunos com dificuldades, tentando estimulá-los em sala de aula, porém não pode dar atenção só para eles,

justificando que tem duas turmas para administrar e que por isso necessita do incentivo dos pais em casa.

Sobre as orientações da professora, identificamos o incentivo que os pais devem dar em casa no acompanhamento da tarefa de casa, lendo para as crianças ou solicitando que elas leiam aquilo que escreveram ou sobre a leitura de um livro ou jornal. Essas orientações foram dadas em especial para as crianças que apresentam dificuldades.

Por fim, a professora entregou o boletim dos alunos aos pais. Alguns pais foram até a professora na frente da sala para conversar com ela e outros vieram até mim para perguntar sobre a pesquisa.

A segunda reunião de pais e mestres ocorreu no dia 25/10/2013, no período da tarde, às 13h20min.

Inicialmente, a professora destacou que, segundo as orientações do governo, a criança precisa sair alfabetizada no 3º ano, e isso significa que o aluno precisa estar lendo, escrevendo e compreendendo. Acrescentou que letramento significa a criança decodificar as letras dando exemplos (reconhecer a letra “l” de uma palavra). Apresentou que a turma do 2º ano está bem, considerando a leitura e escrita, com exceção de uma aluna (citou o nome da aluna e a mãe não estava na reunião), por motivos de faltas e não por dificuldades de aprendizagem. Posteriormente, a professora disse o nome dos alunos que estão no momento da decodificação e que isso não significa que estão com dificuldades ou atrasados, pela meta do governo.

Posteriormente, abordou que os alunos do 1º ano precisam saber, até o final do ano, as letras e os números e que já estão mais adiantados em relação a este aspecto.

A professora voltou a falar sobre os alunos do 2º ano, ressaltando que tinha pouco a falar, a exemplo de como continuar o incentivo da leitura através do investimento em livro, revista, jornal, jogo ou, quando for fazer uma receita, incentivar através de perguntas sobre o que foi lido ou sobre um filme que assistiu. A professora destacou a importância de trazer desafios para as crianças. Também falou que elas voltaram do período de férias mais devagar, esqueciam o caderno e não traziam as tarefas de casa completas. Ao abordar esta percepção dela, justificou “não que caiu o nível, mas caiu... como posso dizer, a responsabilidade”.

O vice-diretor compareceu à sala de aula para falar sobre o dia das crianças em que elas ficam na escola e só tem brincadeiras. Pediu contribuição financeira de cinco reais para os pais que pudessem ajudar na compra de insumos para este dia.

Aos 14 minutos de reunião, a professora iniciou sua fala, dizendo que gostaria de conversar com duas mães (falou o nome delas em público) e perguntou se haviam perguntas. Não houve manifestação dos pais, então a professora entregou o boletim a eles.

### **3.6. OBSERVAÇÕES DA SALA DE AULA**

A professora trabalha atividades do material didático do Ler e Escrever todas as terças e quintas-feiras. Nos outros dias, ela desenvolve outras atividades relacionadas a outro livro que não compõe o Programa e atividades em folha solta, que ela mesma tira xerox, a cartilha.

A professora trabalha com as duas turmas, explicando uma atividade para uma turma e deixando que eles executem. Posteriormente ela trabalha com a outra turma. Percebemos, e a professora mesmo comentou que privilegia muito mais a turma do segundo ano.

Registramos que a professora comumente inicia suas aulas colocando a data na lousa, fazendo um desenho de como está o dia (sol, chuva, nublado) e, quando necessário, coloca algum recado, como, por exemplo, reunião de pais, festa etc. Ela dinamiza esse início fazendo perguntas sobre como está o dia, como se escreve por extenso o dia (quinta-feira, por exemplo) e a representação numérica do dia da semana. Depois, entrega uma folha quadriculada, em que as crianças copiam da lousa o que ela escreveu sobre esse momento. Elas entregam a folha à professora e, ao final do mês, colam o calendário no caderno.

Nas atividades desenvolvidas em sala de aula sobre o material didático do Ler e Escrever, a professora lê, ou pergunta se alguém quer ler, ou solicita que algum aluno leia (comumente aqueles que já têm mais domínio da leitura) para a turma o enunciado e faz uma discussão com as crianças sobre o tema. Um exemplo disso refere-se à atividade de número 51 da página 96.

Figura 1: Atividade sobre lista de revistas que a criança já teve contato.

**ATIVIDADE 51**

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Faça uma lista com o nome das revistas que você conhece e já leu ou gostaria de ler.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

96 COLETÂNEA DE ATIVIDADES

Fonte: livro Coletânea de Atividades.

Nessa atividade, a professora pergunta para as crianças quais são as revistas que já leram, olharam, gostaram de ver, as que existem em casa. As crianças pensam e vão respondendo para o grupo. Ela pede para explicar o conteúdo de algumas revistas, como, por exemplo, se é sobre carros, jogos, novela, receita etc. A professora solicita que elas levantem a mão para falar. Às vezes, ela solicita diretamente para uma criança que não falou. Em algumas atividades, a professora escreve na lousa como modelo e depois solicita que as crianças copiem e acrescentem outras informações.

Por vezes, as crianças falam ao mesmo tempo, não esperando sua vez, e nestes casos a professora pede para que falem uma de cada vez e levantem a mão. Pede silêncio, diz que não consegue ouvir o colega falar ou pede para esperar a vez. Comumente, as crianças respeitam as regras que a professora orienta em sala. Ela demonstrou ter um controle sobre os alunos em sala de aula e acreditamos que a estratégia fundamental foi a realização de atividades de escrita.

Nas observações, foi possível identificar que a professora sempre trabalha com as crianças individualmente nas suas carteiras. Ela prefere não trabalhar em dupla, pois, segundo ela, isso gera muita conversa. Considerando que ela tem duas turmas, é mais fácil de ter o controle se o trabalho for individual.

Nos modos de correção da atividade, a professora, comumente, enquanto os alunos executam a tarefa, passa individualmente nas carteiras ou as crianças vão até sua mesa (formando fila na frente da lousa). Quando elas finalizam a tarefa a professora corrige na lousa. Nem sempre todas as crianças terminam de realizar e ela pede para acompanhar na lousa. O modo de correção individual e coletiva ocorre com afirmações da professora “Não é assim que escreve”, “Lê o que você escreveu”, “Não é essa letra”, e com questionamentos “É essa a letra?”, “Que letra vem agora?”, “Como se escreve?”.

Sobre os momentos de leitura feita pela professora, houve apenas um registro observado, de que a professora leu no início da aula. O texto lido foi uma fábula que consta em um dos Livros que compõe o Programa Ler e Escrever, o Livro de Textos do Aluno. Foi a única vez que a presenciei a leitura de um texto para os alunos no início da aula. A professora iniciou a leitura às 14h02min e finalizou às 14h03. Ela lê de uma forma bem rápida para as crianças, com pouca entonação na voz, sem ênfases diferentes aos diferentes personagens e sem dramatizações ou expressões corporais. Dentre as duas turmas em sala, a do primeiro ano foi quem mais prestou atenção. Já a turma do segundo ano, apenas metade dos alunos não prestou atenção, brincando com o lápis em cima da mesa (meninos). Alguns olhavam para o alto, outros para o chão, remexendo-se nas cadeiras, e algumas meninas folhavam o caderno.

Assim que finalizou a leitura, a professora iniciou a entrega do livro didático para os estudantes do 2º ano, um por vez, ao chamá-los em sua mesa.

Ocorreu um dia da semana um passeio opcional no parque de diversões Hop Hari. Por conta deste passeio, a professora não trabalhou com o livro didático com as crianças que estavam na sala, justificando que as outras ficariam atrasadas no conteúdo. Assim, ela trouxe

atividade em folha solta com conteúdo de cartilha, relatando que, além do Programa Ler e Escrever, ela trabalha com esta metodologia. A alteração de prática demonstrou uma flexibilidade e preocupação da professora com todo o grupo.

#### **4. O QUE FALAM AS FAMÍLIAS E OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA E AS POSSÍVEIS RELAÇÕES COM O GUIA “CONVERSA COM OS PAIS”**

Este capítulo está composto pelas análises que realizamos sobre o material empírico pesquisado. Nele, apresentamos os dados a partir de categorias gerais de análise e subcategorias que possam subsidiar a compreensão do problema e dos objetivos de pesquisa.

Assim, antes de iniciarmos com as análises, faz-se necessário retomarmos o problema de pesquisa e os objetivos que traçamos para buscar informações que pudessem respondê-lo. Nosso problema trata da seguinte pergunta norteadora: Como o guia “Conversa com os Pais”, do Programa Ler e Escrever, tem sido compreendido na interface escola-família?

Para isso, elencamos como objetivo o tratamento documental desse guia de orientações para pais e um documento da escola que trata de descrever os aspectos da relação entre escola-família. O segundo objetivo foi identificar possíveis influências das orientações contidas no guia de orientação, nas práticas da professora (em relação às orientações aos pais) e no ambiente familiar.

Após a leitura e releitura do material empírico, foi possível elaborar algumas categorias e subcategorias para subsidiar a análise dos dados. As fontes utilizadas para este capítulo foram as observações em sala de aula e da reunião de pais e mestres, as entrevistas realizadas na residência com as famílias e na escola com a diretora, professora coordenadora e professora, o guia “Conversa com os Pais” e o questionário respondido pelas famílias. Apesar de a diretora ter sido uma importante fonte de informação no decorrer das investigações, ressaltamos que as informações prestadas por ela foram poucas discutidas no universo dos resultados e análises desta dissertação devido a grande quantidade de material obtido pelas demais fontes. Assim, ela participou da pesquisa, porém em uma proporção bem menor em relação aos outros sujeitos. Deste conjunto todo de fontes, elaboramos duas categorias de análise. A primeira categoria, “Implantação do guia “Conversa com os Pais”: um processo informativo, prescritivo e vertical”, apresenta o modo como esse material foi implantado na escola. Nesse sentido, envolve informações referentes ao processo de formação vivenciado pela professora coordenadora na Diretoria de Ensino, para, posteriormente, levar a discussão para o interior da escola com as professoras. Trazemos, também, informações de como os pais receberam este material.

A segunda categoria se refere às “Práticas de letramento no ambiente escolar e extraescolar”. Explora as experiências de leitura e escrita vivenciadas pelos alunos tanto em

sala de aula, na relação com a professora, como em casa, na relação com os pais. Apresenta como as mediações parentais estão estritamente relacionadas às práticas da professora na escola. Está subdividida em três subcategorias, as quais expressam relação com a totalidade da categoria mais abrangente. São elas: a influência da educação infantil nas práticas de letramento da criança e da família; a circulação de materiais na escola e na família; as mediações entre professora-pais-alunos.

#### **4.1. IMPLANTAÇÃO DO GUIA “CONVERSA COM OS PAIS”: UM PROCESSO INFORMATIVO, PRESCRITIVO E VERTICAL**

Nesta categoria, apresentamos o processo de implantação do guia “Conversa com os Pais” e como foi explorado desde a implantação do Programa Ler e Escrever na escola investigada, que ocorreu em 2009.

Nesse sentido, trazemos informações sobre o processo de formação de professores, envolvendo a exploração do guia, por meio das entrevistas com a diretora, a professora coordenadora, a professora e os pais, assim como dados da observação da reunião de pais e mestres. Trazemos também alguns dados obtidos em um documento fornecido pela diretora da escola que trata da proposta pedagógica. Nesta, discute-se a gestão democrática que faz referência à interface escola-família, ou seja, traz indícios de como essa relação vem se configurando. Inicialmente, o documento aponta algumas dificuldades na implantação de uma gestão democrática, em que se evidencia a preocupação com a participação dos diversos atores da escola, incluindo a família:

Nesse processo de envolvimento da comunidade (referindo-se à gestão democrática), a escola tem algumas dificuldades a serem vivenciadas:

- 1) Pouca experiência de práticas democráticas de alunos, seus familiares, professores e funcionários da escola.
- 2) Resquícios de cultura de currículo vertical.

De acordo com o documento, observamos que a escola é clara quanto à deficiência de relações dialógicas ao destacarem as poucas experiências democráticas entre profissionais, pais e alunos, assim como os vestígios de uma cultura de currículo vertical. Tanto um dado quanto o outro se complementam, pois a relação vertical é acompanhada de um desencontro no diálogo, sendo este último parte intrínseca de relações democráticas.

Com a discussão dos dados sobre a implantação do guia, observaremos como essas afirmações se concretizam de maneira mais viva e real.

Relembramos que o processo de elaboração e o modo de implantação do Programa Ler e Escrever nas escolas estaduais ocorreu sem a participação dos profissionais da educação mais diretamente ligados à sala de aula e, conseqüentemente, com a operacionalização do Programa. Por isso, compreendemos que a verticalização do currículo e das práticas pedagógicas na escola tem uma expressão no interior da política educacional. Vemos, nesse âmbito do macrossistema da elaboração e da implantação do Programa, que desde seu início esteve marcado por uma decisão política de caráter vertical e autocrático.

Sobre a implementação do Programa Ler e Escrever, a professora traz elementos interessantes para entendermos essa verticalização da política ao afirmar o seguinte:

*Professora: Esse já foi o quarto ano que eu trabalhei (referindo-se ao Programa Ler e Escrever). Então chegou, está aqui pra gente trabalhar e veio aos poucos. Chegou em reuniões pra gente estudar, já chegou pronto.*

*Pesquisador: Teve alguma discussão sobre a implantação?*

*Professora: Não, não. Esse é um novo projeto do governo, eles estão implantando esse Programa. Então temos que trabalhar, cada um vai ter seu livro.*

A professora mostra claramente que o Programa chegou pronto sem discussão com o corpo de profissionais, especialmente os professores. Fazendo uma análise do excerto em que ela destaca que “Esse é um novo projeto do governo, **eles** estão implantando”, compreendemos que ela sinaliza um aspecto fundamental de uma política de caráter autocrático e vertical, isto é, um distanciamento da professora em relação à proposta curricular e à submissão, pois “Então **temos** que trabalhar”.

Segundo informações da professora coordenadora ao ser questionada sobre como foi apresentado o guia “Conversa com os Pais”, destacou que:

*Professora coordenadora: Chegou (o guia de orientação “Conversa com os pais”) na Diretoria pra gente. Antes de chegar na escola vai pra lá. Explica o que é, como é para proceder.*

*Pesquisador: E o que foi falado, quando chegou para vocês na Diretoria?*

*Professora coordenadora: Então, por ser um Programa novo, teria que passar isso para os pais, porque lá no caderninho está bem explicado que se tivessem dúvidas (referindo-se aos pais) era para tirar as dúvidas. Até nas primeiras reuniões, quando começou (a implantação do guia “Conversa com os Pais”), eu ficava um pouco junto com a Elisa<sup>51</sup>(referindo-se à professora) pra explicar algumas coisas para os pais.*

*Pesquisador: Qual foi a orientação do livro (“Conversa com os Pais”) para vocês na formação? Teve alguma discussão ou foi – “entrega para os pais”?*

---

<sup>51</sup> Os nomes apresentados aqui são fictícios, a fim de preservar a identidade de cada um dos participantes da pesquisa.

*Professora coordenadora: Não foi muito discutido não, está bem claro, né? As discussões são mais das concepções do Programa. Não é nem pegar e ler o material, algumas vezes sim, mas é mais amplo. E o caderninho dos pais teve orientação que é pra gente entregar, ler, conversar com os pais sobre isso aí. Não teve muita orientação.*

De acordo com a professora coordenadora, o guia foi explicado e orientado sobre como proceder com os pais. Em relação à explicação dada para ela na formação na Diretoria, não fica clara a discussão sobre o conteúdo do material, e destaca, ainda, que não foi muito bem dialogado. Nas suas falas sobre o guia, ela sempre considera que “**está bem claro**”, “porque lá no caderninho **está bem explicado**”, “explicar **algumas coisas** para os pais”, “conversar com os pais **sobre isso aí**”. São discursos amplos, distantes e esvaziados de conteúdos, quando analisados à luz do material construído pela equipe do Programa.

Mais à frente na entrevista em relação ao que destaca como importante do “Conversa com os Pais”, ela traz outros elementos que subsidiam como ocorreu a implantação do material no processo de formação dos gestores escolares:

*Pesquisador: O que você achou do material quando o olhou?*

*Professora coordenadora: Eu o achei muito bom, porque é bem explicado, né? Por ser um Programa novo no Estado, os pais não estavam acostumados, então é bom os pais saberem o que os filhos estão fazendo aqui, o que a gente está trabalhando com eles (os alunos).*

*Pesquisador: O que você destaca como importante no material?*

*Professora coordenadora: (ela tossiu) Você está falando do material do... (pausa).*

*Pesquisador: Do “Conversa com os Pais”.*

*Professora coordenadora: Ixi, agora eu não lembro.*

*Pesquisador: Tudo bem, não tem problema.*

*Professora Coordenadora: (enquanto procurava o material no armário de sua sala). Nossa, a gente precisa estar revisitando as coisas, né? (no sentido de que é importante olhar novamente o material) Porque... (pausa). Nossa, todo ano a gente tem que estar revisitando as coisas, né?*

A professora coordenadora não encontrou o guia no armário e, por isso, ela pegou emprestado do pesquisador. Nesse momento, ela demonstrou uma tensão frente ao fato de não se lembrar do conteúdo.

Apesar de ela não se lembrar do conteúdo do material, abordou uma das partes relacionadas com o guia, ou seja, apresentar para os pais o que as crianças irão aprender na escola.

Com isso, inferimos que o modo como esse guia foi executado na formação continuada da professora coordenadora foi incompleto, pois justamente não ocorreu um processo formativo, mas sim informativo e prescritivo.

Voltamos ao primeiro diálogo entre o pesquisador e a professora coordenadora, em que ela destaca que na Diretoria de Ensino foi abordado o modo como proceder com o guia de orientação. Ela comenta que era para “entregar, ler, conversar com os pais sobre isso aí [...] que, se tivessem dúvidas (referindo-se aos pais), era para tirar as dúvidas”. Assim, o modo como professora deveria passar para os pais o material é realizando a leitura e esclarecendo as dúvidas. Para compreender a inserção do material na escola, recorreremos agora à fala da diretora e da professora.

Segundo a diretora, o guia “Conversa com os Pais” foi entregue pela Secretaria de Educação e deveria ser lido na primeira reunião de pais e mestres. Relatou que não teve discussão sobre o guia na escola. Com ela, ocorreu o mesmo processo de tensão por não se lembrar do conteúdo do material. Após o empréstimo do guia pelo pesquisador, ela destacou como importante o que a escola vai ensinar aos alunos do segundo ano durante o período letivo. Esse discurso tem similaridade com o da professora coordenadora.

Em relação à professora, a professora coordenadora abordou o guia da seguinte forma:

*Pesquisador: E como o livro (referindo-se ao guia “Conversa com os Pais”) foi abordado com a Elisa (referindo-se à professora)?*

*Professora coordenadora: Especificamente desse caderninho, né?*

*Pesquisador: Isso.*

*Professora coordenadora: Ele é um caderninho bem explicadinho, então não teve muito trabalho pra ela, era pra ler e conversar com os pais sobre aquilo.*

*Pesquisador: O que ela achou do material? Expressou alguma coisa sobre ele?*

*Professora coordenadora: Não, não. A Elisa (referindo-se a professora) é um pouco reservada, né? Não é de falar muito não. No começo ela era um pouco resistente (referindo-se à relação entre professora coordenadora e professora), mas agora ela já me aceita, o que eu peço pra ela, faz numa boa. Tenho uma relação boa, agora, com a Elisa. Não questiona muito.*

Percebemos que também houve um processo informativo no sentido prescritivo, assim como ocorreu na Diretoria de Ensino. A professora coordenadora apenas reproduziu o que foi dito na sua formação, orientando a professora que era para ler e conversar com os pais. Considerando essa modalidade de implantação, fazemos a seguinte pergunta: Por que não houve uma leitura conjunta entre a professora coordenadora e a professora discutindo o conteúdo do guia?

No que se refere à professora, o seu contato com o guia “Conversa com os Pais” se deu por intermédio da professora coordenadora:

*Pesquisador: Como você ficou sabendo (referindo-se ao guia “Conversa com os Pais” que estava em minhas mãos)?*

*Professora: Pela coordenadora, que trouxe, explicou que “era um plano do governo, então nós vamos ter que trabalhar, está aqui”.*

A professora começou a falar do Programa Ler e Escrever em vez de abordar o guia “Conversa com os Pais”. Posteriormente à explicação de como foi a implantação do Programa, retomei novamente a pergunta, e ela retorna a comentar sobre o Programa. Portanto, tive que retomar novamente a pergunta.

*Professora: O “Conversa com os Pais” só serve pro programa funcionar. É mais uma orientação do que ele ia apresentar do programa para família. [...] Eu acho que essa conversa com os pais seria pra apresentar esse programa novo da secretaria.*

*Pesquisador: E o que você destaca dele (referindo-se ao guia que estava em minhas mãos), o que você achou do “Conversa com os Pais”?*

*Professora: Nunca li ele com os pais numa reunião. Eu acho que ele cai dentro do que a gente está acostumado, né? Que são as orientações que você valoriza, ajuda, incentiva, são as orientações que a gente dá em toda reunião, né? Acho que... (pausa). Não sei se os pais leram, se não leram seria uma pena, né? Mesmo quando me deram (referindo-se à professora coordenadora), eu perguntei “o que é isso?”. E a orientação foi: entrega para os pais que está bom. Não houve aquele “olha”... (parou de falar).*

A professora nunca leu o guia para os pais. Segundo a professora coordenadora, ela faz sem resistência o que é solicitado, porém vemos que a prática da leitura não ocorreu da parte da professora. Percebemos que ela ressalta que não sabe se leram e que isso “seria uma pena”. Posteriormente a essa fala, ela questiona sobre o que era o material e a resposta foi apenas para entregar para os pais e não ler. Assim, percebemos uma fuga na resposta da professora coordenadora ao ser questionada pela professora sobre “o que é isso”, pois a resposta dada a ela foi “entrega para os pais que está bom”.

Na perspectiva da professora, “não houve aquele ‘olha’”, ou seja, não houve alguma conversa mais detalhada do conteúdo do material ou mesmo sobre como proceder de modo mais orientado no sentido de provocar uma reflexão junto com os pais. A professora fez exatamente aquilo que ela compreendeu da orientação dada pela professora coordenadora: entregar para os pais sem a leitura. A professora coordenadora disse que era para ler e conversar com os pais, porém a professora não entendeu dessa forma. Não queremos sinalizar com essa incongruência de procedimentos entre a professora coordenadora e a professora que há um conflito que se reduz a entre ambas as profissionais, até porque o conflito já está posto desde a inserção da política na formação oferecida na Diretoria de Ensino. O que queremos

ressaltar é a relação entre as profissionais da escola e as famílias, no que se refere especificamente à compreensão e às possibilidades de participação no processo de alfabetização dos alunos.

Assim, os dados apontaram uma fragilidade na exploração do guia “Conversa com os Pais” no sentido da constituição de uma parceria mais efetiva entre escola e família.

Como os pais podem participar do processo de alfabetização de seus filhos, se não há, por parte da escola, uma intencionalidade nessa participação? Os pais poderiam se beneficiar se de fato houvesse uma leitura e, posteriormente, uma conversa com eles sobre as possibilidades e impossibilidades das orientações contidas no guia?

Um ponto importante na resposta da professora, ao ser questionada sobre o que destacava de importante no material: ela relata que são as “orientações que você valoriza, ajuda, incentiva, são as orientações que a gente dá em toda reunião, né? Acho que...(pausa). Não sei se os pais leram”. O que evidenciamos aqui é que por um lado a professora parece se referir a orientações relevantes, que na verdade supõe que os pais não leram. Se forem orientações que vão ajudar e incentivar os alunos, porque não explorá-las coletivamente com os pais? Algumas hipóteses podem ser levantadas. A primeira é que a professora considera que a família pode ajudar, porém receia que uma apresentação do material na reunião de pais de modo mais aberto para discussões pode dar-lhes autonomia para intervir diretamente no seu trabalho pedagógico em sala de aula. Esta hipótese ganha visibilidade a partir do que diz Ballesteros (apud CUNHA, 1997, p. 24):

expressa-se o temor de que, ao conceder-lhes uma intervenção, restrita embora, na vida da escola e ao traçar-lhes uma orientação que regule e efetive essa ação cooperadora, possam os pais exercer, ou quando menos tentar fazê-lo uma fiscalização do trabalho dos professores, que lhes subtraia autoridade ante seus discípulos e ante os demais pais e que chegue até ao perigo máximo de querer influir na própria orientação e no espírito do ensino.

Villas-Boas (s/ano) também comunga dessa mesma ideia ao registrar em sua pesquisa de intervenção no processo de formação do professor que existe a “relutância dos profissionais em relação à participação dos pais”.

A segunda hipótese é que a professora duvida da qualidade das orientações contidas no guia. Ao ser questionada se leu o “Conversa com os Pais”, a professora disse:

*Professora: Quando chegou, há três anos. No começo do ano, a gente dá uma olhadinha, mas não tem... (pausa), porque aqui nas orientações também fala para a família “fazer junto com os alunos” (referindo-se ao*

*trabalho conjunto entre pais e a criança), mas eu não mando o Livro de Textos do Aluno pra casa.*

A professora, ao responder que leu o guia de orientação há três anos e que no começo do ano ela “dá uma olhadinha”, evidencia que não há um movimento de apropriação do conteúdo do guia. Apropriar-se de um conteúdo envolve reflexão, visando compreendê-lo, dando visibilidade aos pontos fortes e ressignificando as fragilidades. Nesse sentido da reflexão por parte do professor, um espaço considerado como ideal deveria ser o da formação continuada proposta pelo Programa Ler e Escrever. Castro e Regattieri (2010, p. 57) trazem elementos fundamentais para esse processo formativo dos profissionais referente à relação deles com as famílias:

[...] para lidar com as famílias dos alunos sem reproduzir os mecanismos que reforçam a desigualdade, a formação dos educadores não deve ser pensada apenas como mais informação técnica: ela deve ser um espaço de revisão de pressupostos e de exposição de conflitos e receios, ou seja, deve abranger também as dimensões pessoais, éticas e políticas.

Outro ponto a ser destacado é que, quando a professora não promove o contato da família com um material que contém textos diversificados – o Livro de Textos –, ela parece desacreditar na importância da circulação de material escrito em casa, a fim de promover as práticas de letramento. Segundo Kleiman (2009, p.182-183),

a família letrada constitui a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar [...]. Assim, nesse contexto, o letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõe o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de informação e transmissão de valores, aspectos estes que subjazem ao processo de escolarização com vistas ao desenvolvimento do letramento acadêmico.

Na próxima categoria, “Práticas de letramento no ambiente escolar e extraescolar”, voltaremos a essa discussão do Livro de Textos do Aluno.

Retomando o momento em que o guia “Conversa com os Pais” foi abordado com as famílias na reunião de pais e mestres, destacamos que o atraso na chegada do referido material foi uma das razões apontadas pela professora para não ter discutido o conteúdo dele com os pais. Pois na reunião do início do ano é que fazia mais sentido essa discussão.

Contudo, mesmo o guia estando na escola, ele não foi entregue na segunda reunião de pais, que aconteceu ainda no primeiro semestre. Ainda assim, na reunião do segundo

semestre, além de o pesquisador apresentar a presente pesquisa aos pais, foi solicitado pela professora que distribuisse o guia “Conversa com os Pais”.

Após a explicação da pesquisa para os pais, uma das mães falou que o material não havia sido entregue e que por isso não era de conhecimento deles. A professora nesse momento interveio, destacando que o material chegou com atraso na escola e que, embora eles não tivessem acesso direto ao material impresso, ela havia abordado aspectos referentes ao conteúdo dele, tais como:

*Professora: Então, esse livro “Conversa com os Pais” é o que a gente fala toda reunião. É o incentivo à leitura, auxílio na escrita, não é escrever pra ele, mas deixar que ele escreva espontaneamente, pedir pra ele ler [...] apresentar o gibi, a revista, os diferentes livros didáticos. Antes das férias, a gente estava trocando livros (referindo-se à biblioteca), eles estavam levando pra casa, então ele escolhe aqui. Chegou em casa, “lê pra mim” (referindo-se aos pais), ou “eu leio junto com você” (referindo-se aos pais), “vamos ler, eu leio um parágrafo e você lê outro”, então... “você lê e depois me conta como é a história. Que final diferente você daria pra esse texto?”.*

Observamos que a professora faz referência a ações práticas envolvendo a leitura em casa, que têm relação com as orientações contidas no guia. Por outro lado, as questões destacadas por ela na reunião de pais parecem compor um conjunto de ideias de senso comum que invadiu a escola a partir do conceito de letramento, que traz como central o envolvimento dos sujeitos com as práticas sociais de leitura e de escrita. Nesse sentido, o fenômeno da “pedagogização do letramento”, termo cunhado por Street (apud COLELLO, 2010, p. 101), leva à crença de que aprender a ler e escrever seria

consequência de experiências de leitura ou de escrita: práticas textuais genéricas que pouco incidem sobre a especificidade do sistema linguístico (as letras ou as normas gráficas e ortográficas), mas, simultaneamente, bastante artificiais para descaracterizar os eventos sociais letrados (uma carta para um receptor indefinido e com ausência de propósitos estabelecidos de maneira clara).

No questionário, encontramos respostas dos pais no se refere às informações sobre o contato que tiveram com o guia. Diante da questão: Você teve contato com o material do Programa Ler e Escrever destinado aos pais? Como foi esse contato? Obtivemos seis respostas que fizeram alusão à reunião de pais em que o pesquisador estava presente, apontando que o contato aconteceu por intermédio do pesquisador (três famílias), por intermédio do pesquisador e da professora (um família) e apenas por intermédio da professora (três famílias).

Ainda diante da mesma questão, quatro famílias responderam que não tiveram contato com o guia, que não o conheciam. Dessas quatro famílias, uma delas destacou que, a partir do momento que souberam do guia, começariam a acompanhar.

As seis famílias restantes, totalizando as 17 que responderam ao questionário, fizeram referência à segunda parte da pergunta – “Como foi esse contato?” –, indicando que foi muito positivo. Transcrevemos as respostas abaixo:

*“O contato muito bom”.*

*“Muito interessante”.*

*“Muito bom”.*

*“É muito bom por ensinarmos o nosso filho como se escreve e se lê”.*

*“Embora o material foi entregue no 2º semestre acho importante nós pais sabermos ajudar nossos filhos na educação deles, e trabalhar em conjunto c/ a escola”.*

*“Foi um contato claro e objetivo, levei o livro para casa”.*

Pudemos extrair duas informações do questionário referente à pergunta sobre o que os pais destacaram como importantes do guia “Conversa com os Pais”.

*“Rebeca: Infelizmente não tive tempo de ler com cuidado ainda.”*

*“Valdirene: Não tenho nada para comentar.”*

Valdirene foi a mãe que se manifestou na reunião de pais e mestres, salientando o fato de o material não ter sido entregue pela escola e ela é a mesma mãe que traz de informação no questionário que não tem nada a comentar. A outra mãe alegou falta de tempo, condição muito frequente nos dias de hoje. Isso nos sinaliza mais um motivo para se discutir o guia na reunião de pais. Acreditar que apenas entregando o guia e comentando superficialmente sobre ele seja suficiente, não garante a leitura dos pais e muito menos a sua adesão.

Para finalizar essa categoria, concluímos que o processo de implantação do Programa Ler e Escrever, em 2009 e no decorrer dos anos subsequentes, foi apresentado pelas profissionais entrevistadas como algo distante de uma formação reflexiva, no que se refere aos professores alfabetizadores.

Considerando as propostas educacionais envolvendo a relação entre escola-família nos governos do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB), lembramos a campanha realizada pelo governo federal do “Dia Nacional da Família na Escola”, em 2001, e o projeto “Escola da Família”, em 2003, no estado de São Paulo. Identificamos, nas propostas do Programa Ler e Escrever, mais uma vez o incentivo da relação entre ambas as instituições sem, no entanto, uma devida formação teórica e prática para os gestores da Educação no contexto brasileiro. Portanto, cobram dos educadores que aproximem as famílias do contexto escolar do

estudante, porém não oferecem uma formação que abra espaço para reflexões e discussões sobre as formas possíveis para tal aproximação.

Tomando como ponto fundamental o processo de formação de professores, visando às relações entre escola e família, trazemos algumas reflexões para analisar a proposta do Programa Ler e Escrever ao elaborar um guia direcionado aos pais. A apresentação do guia “Conversa com os Pais” na Diretoria de Ensino para a professora coordenadora restringiu-se apenas à explicação sobre o que tratava o material e como proceder a sua distribuição, porém sem uma discussão do conteúdo de maneira mais profunda, fundamentada e crítica. Nem, tampouco, uma discussão sobre as possibilidades de abordagem que a professora coordenadora poderia lançar mão na relação com a professora e com as famílias, especialmente na reunião de pais e mestres.

Foi possível constatar que o guia “Conversa com os Pais” teve um papel bastante secundário na relação entre a escola e a família. Nenhuma das profissionais entrevistadas tinha um conhecimento mais contundente do material, pois não se lembravam do conteúdo dele, necessitando retomarem a leitura durante a entrevista com o pesquisador.

Tal precariedade de discussão foi parte constitutiva do discurso da professora coordenadora da escola pesquisada ao orientar que a professora apenas lesse e conversasse com os pais. Contudo, a professora nunca leu o guia com as famílias nas reuniões. Ainda que a Diretoria de Ensino tivesse demorado na entrega dele, consideramos que ela poderia ter entregado na segunda reunião de pais do primeiro semestre, antes do início das férias de julho. Assim, levantamos como hipótese que esse guia poderia não ter compartilhado com os pais se não fosse por ocasião da pesquisa, e, como provavelmente ele ficaria guardado em uma prateleira na escola, a sua entrega provocada pela pesquisa aconteceu sem diálogo intencional e sistematizado pelas mediadoras responsáveis pela concretização do Programa na escola.

Segundo Freitas (2005), um dos entraves das políticas neoliberais é a prescrição de técnicas, o caráter pseudoparticipativo e vertical, ao invés da participação e comunicação democrática. Ao trazer as análises dessa categoria, percebemos claramente esses aspectos na implantação, pois não houve uma participação dialógica por parte da comunidade dos profissionais da educação na elaboração da política, bem como na execução dela. A professora é clara quanto ao seu distanciamento do guia e da sua aceitação, pois sinaliza como algo exterior a ela, de submissão aos seus superiores. A professora coordenadora também se mostrou distante da proposta do guia, dado o fato de sua ausência na formação da professora.

Conforme Castro e Regattieri (2010), uma política que envolva a relação entre a escola e a família não pode ser imposta e executada de forma burocrática, pois isso pode provocar o afastamento da família do universo escolar. Assim, complementam as autoras que a Secretaria deve informar e dar as condições para que as escolas possam se posicionar diante de alguma proposta, bem como as escolas devem avaliar a relação concreta com as famílias de seus alunos e o engajamento dos profissionais.

Olhando para o discurso da professora coordenadora sobre o movimento vertical, prescritivo e pseudoparticipativo da formação proposta pelo Programa Ler e Escrever, consideramos de extrema importância que a escola possa ser um foco de possibilidade de ruptura com esse modelo, caminhando na direção de uma prática horizontal e dialógica entre os profissionais e participantes da escola. Para isso, é necessária uma formação teórica e prática no que diz respeito à relação com as famílias. No nosso ponto de vista, esse é um caminho para se ter condição de refletir sobre as orientações do guia e adequá-las à realidade da comunidade de pais, pois, segundo Castro e Regattieri (2010), a interação da escola com as famílias deve levar em conta a realidade concreta de ambas as instituições, bem como a historicidade dessa relação, ao invés de tratar tal relação de maneira abstrata e idealizada.

Nesse sentido, finalizamos com o argumento de que uma discussão que envolva os profissionais da educação na interação com as famílias deveria levar em conta algumas reflexões, tais como: um guia de orientação para pais no processo de alfabetização e letramento distribuído para toda uma rede estadual diversa e imensa considera as particularidades de cada relação entre escola-família? Todas as famílias do estado de São Paulo têm condições de ler e escrever, ou mesmo acompanhar diariamente seus filhos? Será, por exemplo, que é comum o uso de livro de receitas no dia a dia de todas as famílias?

Por isso, Castro e Regattieri (2010) trazem como elemento fundamental para a relação das escolas com as famílias o conhecimento por parte dos profissionais da escola quanto à história de relação de ambas as instituições que a criança convive, bem como das possibilidades concretas de ação com as famílias.

## **4.2. PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR E EXTRAESCOLAR**

### **4.2.1. Influência da educação infantil nas práticas de letramento da criança**

Essa subcategoria apresenta dados referentes às implicações que a educação infantil promoveu no processo de desenvolvimento do letramento das crianças.

Importante destacar que todas as nove famílias entrevistadas relataram que a criança havia frequentado a educação infantil, isto é, já passara por práticas de letramento no interior desse nível da educação anteriormente à entrada no ensino fundamental. Para além da situação de ingresso na educação infantil, os pais sinalizam a importância desse período no processo de letramento da criança. Assim, trazemos na íntegra os excertos das entrevistas realizadas com os pais:

*Alexandra: Já, já (prática de leitura e escrita no período da educação infantil). Todos eles aqui em casa já tinham a prática de leitura, todos. Eles começaram muito cedo, se eu te falar, eles começaram assim, com folheto do Carrefour.*

*Gisele: E ela (filha mais velha) estudava numa escola particular aqui perto e eu sempre tive vontade que ele (a criança) fosse estudar lá, então quando a gente mudou pra cá, eu fui atrás da escola. Ele ficou dois anos lá e foi alfabetizado, é um colégio de freira, mas é excelente na alfabetização, ele saiu de lá alfabetizado, lendo e escrevendo. Aí eu falei pra Elisa (a professora), se ele for pro primeiro ano, todo o investimento (referindo-se ao período da educação infantil) que eu fiz nele vai ser em vão, e ele já era alfabetizado. Aí fizeram uma avaliação com ele e passaram pro segundo ano.*

*Raissa: Até na creche, eu ia na reunião e via a professora contar historinha pra ela e pros outros.*

*Suelen: Mas, quando ela estudava na outra escolinha, ela fazia bastante trabalhinho com jornal, recorte de jornal para formar palavra. É, no Dominique (escola de Educação Infantil) ela lia bastante jornal, aquela previsão do tempo, hoje vai chover, hoje está calor. Ela lia bastante, sessão de futebol, Copa do Mundo, quem era o jogador que estava mais em destaque lá, quem ia jogar hoje, ela chegava falando.*

Algumas famílias destacaram aprendizagens em relação à escrita e à leitura, que foram promovidas desde a educação infantil, trazendo algumas facilidades na entrada no 1º ano do ensino fundamental. Em outras falas, podemos identificar uma dimensão importante da influência da educação infantil para a segurança das crianças ao ingressar no ensino fundamental, pois já tinham algum conhecimento acumulado que lhes deu tal condição.

*Noeli: Devido à escola (de Educação Infantil), quando ele (a criança) entrou aqui na Eliana (escola que a criança estuda), ele já entrou sabendo o alfabeto. [...] Ele já saiu escrevendo o nome dele, do pai e da mãe. Desde pequenininho (no período da Educação Infantil), ele sempre gostou de*

*escrever. E adora ler. Puxou pra mim. Então, desde pequenininho, ele pegava revista e ficava tentando ler. Acho que pra aprender foi mais fácil.*

*Alexandra: Com o Victor aconteceu a mesma coisa (comparando com a irmã mais velha), ele veio seguro da outra escola (referindo-se à educação infantil).*

O que podemos constatar é que algumas crianças vieram com um processo de letramento já iniciado anteriormente ao ingresso no ensino fundamental, o que pode ter favorecido a sua inserção no universo da leitura e da escrita. Sentir-se seguro diante de novas experiências se refere a uma dimensão psicológica de extrema importância para a aprendizagem. Na medida em que a criança já passou por um processo anterior de práticas de letramento, os pais também puderam ter contato com essas práticas. Assim, essas famílias já tinham um conhecimento prévio a respeito da importância do letramento para a alfabetização, podendo, dessa forma, ter mais condições de se apropriarem do conteúdo do guia “Conversa com os Pais”, com mais facilidade.

Portanto, acreditamos que esses dados sobre a influência da educação infantil no processo de letramento e alfabetização da criança e o envolvimento dos pais com as práticas de leitura e escrita reforçam a importância desse nível de ensino no desenvolvimento da criança, inclusive relacionado à alfabetização.

Considerar as vivências anteriores dos pais possibilita a professora o confronto com o guia “Conversa com os Pais”, no sentido de dialogar com eles as práticas de letramento que já ocorriam no período extraescolar, as facilidades e dificuldades, as possibilidades e impossibilidades etc. Assim, olhar de modo reflexivo e crítico para as experiências na educação infantil faria mais sentido para continuidade ou descontinuidade das práticas no ensino fundamental.

Para finalizar, trazemos um excerto do guia “Conversa com os Pais”, evidenciando que não há um reconhecimento das influências da educação infantil na inserção das crianças no universo letrado: “Mesmo que seu filho, ou filha, já tenha começado a ir à escola antes, em alguma EMEI, a entrada na 1ª série/2º ano traz muita ansiedade, inquietação e vontade de aprender. A criança sabe que agora começa a entrar em contato pra valer com a leitura e escrita” (SÃO PAULO, 2010, p. 5). O que se mostra é que não há uma vinculação da EMEI com as possibilidades de aprendizagem que esse nível de ensino pode proporcionar. Vemos, ainda, o guia enfatizando que a entrada no ensino fundamental é um início, em que a “criança sabe que agora começa a entrar em contato **pra valer**”. Isso significa dizer que as

experiências anteriores entre profissionais da educação, pais e a criança não tinham validade para o processo de letramento e alfabetização?

Assim, se o reconhecimento da possibilidade da educação infantil não é destacado no guia pela equipe organizadora, consideramos importante que ele deveria ser enfatizado pela professora, pois retomar a lembrança dos pais sobre suas práticas de letramento com a criança, ou mesmo as suas práticas vivenciadas no período da educação infantil, pode ser um ótimo recurso para a professora dinamizar a reunião de pais e mestres.

#### **4.2.2. Circulação de materiais de leitura e escrita na escola e na família**

Nessa subcategoria, identificamos as diferentes modalidades de materiais que circulam no interior da escola e do ambiente familiar, tanto no que se refere à leitura e à escrita da criança, assim como a relação existente entre os materiais que circulam nesses espaços. Fazemos, também, uma análise das dificuldades para aquisição de materiais de leitura e das estratégias para suprir estas dificuldades.

Para realizar a discussão sobre a circulação de materiais, optamos por incluir nas análises os dois livros do aluno que compõem o Programa Ler e Escrever (Coletânea de Atividades e Livro de Textos) e outro material didático distribuído pelo governo federal também destinado às crianças.

O livro Coletânea de Atividades fica em sala de aula e nele constam atividades de leituras e de escrita, com mais ênfase nas de escrita. São poucas as atividades relacionadas à leitura de um texto mais complexo e normalmente são textos curtos, tais como as parlendas, cantigas, poemas e trava-línguas. Algumas atividades de escrita da Coletânea de Atividades são propostas de maneira articulada à leitura de texto no Livro de Textos do Aluno. Portanto, a leitura do Livro de Textos por parte da professora é uma condição para a realização da tarefa no livro Coletânea de Atividades. Existem poucas atividades que solicitam a escrita de texto a partir de uma imagem.

O livro Coletânea de Atividades fica em sala de aula, pois, segundo a professora, os alunos podem perdê-lo. Isso se confirma pela fala de uma mãe em conversa na entrevista.

*Pesquisador: Eles não trazem pra casa (livro didático Coletânea de Atividades do Programa Ler e Escrever)?*

*Keila: Não. Em uma das reuniões, ela (professora Elisa) falou que algumas crianças acabam perdendo no meio do caminho, não trazem de volta. Ela prefere guardar lá (na escola).*

O outro material do Programa Ler e Escrever é o Livro de Textos do Aluno. Nele, constam apenas atividades de leitura e tem como público-alvo as crianças do 1º ao 5º ano. Nesse material, encontramos textos diversos, tais como: cantigas, parlendas, trava-línguas, poemas e receitas. Assim, o aluno pode ler em casa e na sala de aula realizar atividades referentes às leituras do livro de textos.

No Livro de Textos, consta o seguinte trecho: “**O livro é seu** e você deverá cuidar bem dele para que possa usá-lo não só este ano, mas nos próximos também. **Você pode levá-lo para casa** para ler com seus familiares, para mostrar para outros amigos ou, simplesmente, para se divertir, cantar, se emocionar, brincar, cozinhar, aprender...” (SÃO PAULO, 2010, p.3, grifos do documento).

No guia “Conversa com os Pais”, encontramos o seguinte trecho sobre a relação com esse Livro de Textos: “Seu filho irá receber o Livro de Textos do Aluno. Nele, há diversos textos que vocês poderão ler juntos” (SÃO PAULO, 2010, p. 10). Isso expressa claramente a intenção deste material no incentivo à leitura das crianças no ambiente de casa, pois nem toda família tem a condição financeira ou o hábito de ler e investir nas práticas de leituras junto às crianças. Destacamos a importância do entrelaçamento entre o livro didático Coletânea de Atividades e o Livro de Textos do Aluno. O próprio guia “Conversa com os Pais” enfatiza essa relação entre os dois livros, sendo o Livro de Textos uma possibilidade a mais de leitura para a criança em casa.

Sobre isso, Araújo (2000) destaca a importância de haver uma congruência entre as práticas de leitura e escrita que caminhem juntas tanto na escola quanto em casa, pois promove mais sentido para o aprendizado da criança.

Assim, apesar de notarmos uma congruência no nível da exploração desses livros e não uma fragmentação entre as atividades de sala de aula com as atividades realizadas em casa, a informação que obtivemos com alguns pais e com a professora é que o Livro de Textos só foi entregue ao final do ano letivo. O argumento dado pela professora ao pesquisador foi o mesmo referente ao livro Coletânea de Atividades, quando em conversas informais em campo: “As crianças podem perder o material”.

A fala de uma das mães durante a entrevista representa a voz de outras quatro, que confirmam a entrega do material apenas ao final do ano letivo:

*Pesquisador: E você recebeu um livro do aluno do Programa Ler e Escrever?*

*Gisele: Desse daqui (referindo-se ao “Conversa com os Pais”)?*

*Pesquisador: Não, um livro que tem poesias, tem fábulas, contos.*

*Gisele: É esse último que ele recebeu não é? Que tem “o que é, o que é”?*

*Pesquisador: É, tem trava-língua.*

*Gisele: É trava-língua, é esse que a gente tem lido bastante. Às vezes, ele vem me mostrar, eu estou assistindo jornal ou fazendo alguma coisa e eu não gosto de ficar lendo só por ler, aí eu procuro dar uma atenção mesmo.*

*Gisele: Pra gente também entender o que ele está lendo, aí alguma palavrinha que ele dá uma engasgada a gente ajuda, mas esse livro ele anda lendo bastante.*

*Pesquisador: E quando seu filho trouxe o livro?*

*Gisele: Foi agora, quase no final do ano.*

Nesse excerto, identificamos o grande interesse da criança pela leitura do livro, que traz uma diversidade significativa de textos. Outra mãe também registra na entrevista com o pesquisador o interesse, por parte do filho, na leitura deste material, o que nos faz concluir que o livro poderia ter sido uma ótima oportunidade para as crianças terem contato em casa.

*Alexandra: Então, o Victor já me pediu várias vezes para ler esse do Programa Ler e Escrever (apontando para o Livro de Textos, que estava ao seu lado no sofá), mas, como ele lê, ele lê para irmão (mais novo). Então, ele não pede para mim (que leia para ele), ele lê para o irmão. Mas eles trazem livros de historinhas infantis (referindo-se aos livros que seu filho retira na biblioteca da escola).*

O terceiro livro utilizado pela professora em sala de aula é um material distribuído pelo governo federal chamado “L.E.R – Leitura, Escrita e Reflexão”. Nesse livro, existem atividades de leitura de textos e interpretação e, também, de atividade escrita descolada de textos. A professora o utiliza em sala de aula e permite que as crianças o levem para casa com o objetivo de ser utilizado como meio de realização de tarefas de casa.

Além desse livro, que é utilizado nas tarefas em sala de aula e em casa, a professora também faz cópia de atividades em folha solta para as crianças realizarem em sala de aula e, quando as crianças não as terminam em sala, elas levam para casa e trazem respondidas no dia seguinte. Tais atividades são em boa parte a cartilha.

Outro material utilizado para escrita em sala de aula é o caderno. Nele, a professora passa atividades na lousa para as crianças copiarem e resolverem. As atividades realizadas no caderno são de matemática, artes e escrita. A maior ênfase dessas atividades é de matemática. As crianças colocam no caderno o calendário das atividades realizadas durante as aulas e os comunicados gerais da escola para os pais lerem em casa. A professora também escreve os recados referentes a cada aluno individualmente, quando necessário um diálogo com os pais. Outros materiais que circulavam no ambiente escolar eram os livros da biblioteca, o jornal e a revista. Em relação aos livros da biblioteca e jornal, esses fazem parte das orientações que a

professora recebeu da professora coordenadora via formação do Programa Ler e Escrever na Diretoria de Educação.

Em relação ao jornal, segundo a professora e a professora coordenadora, existe um dia específico que ocorre semanalmente, para a realização de trabalhos com as crianças. Elas folheiam o jornal em sala de aula, buscando algo do seu interesse. A professora trabalhou as imagens, as manchetes, subtítulos e todos tiveram a oportunidade de escolher uma notícia para montar um mural na sala. Existia um mural montado na parede de fundo da sala de aula, em que as manchetes ficavam expostas. Esse trabalho foi realizado apenas no primeiro semestre. No início de agosto, o mural foi retirado da sala e não houve mais registro de trabalho dessa natureza com os alunos. Essa forma de organização do dia do jornal consta no livro guia de orientação ao Professor, assim como também a leitura diária de textos diversos, seja do Livro de Texto do Aluno ou qualquer outro livro literário que a escola tenha na biblioteca.

A professora, na entrevista, relatou que havia dias em que ela trabalhava só com a revista, trazendo-a de casa, porém não era toda semana. Solicitava que a folheassem e procurassem algo do interesse para que fosse lido por ela na sala e comentado pelas crianças. Em relação à leitura de livro, a professora afirmou, na entrevista, que deveria ser lido um texto todos os dias, mas observamos que ela não tinha esse hábito. Além dessa leitura diária, ela também afirma que, segundo a Secretaria de Educação, num dia da semana ocorreria apenas leitura de livro. Dentre as cinco observações em sala de aula, ela leu apenas uma fábula do Livro de Textos do Aluno. Quando tratarmos da subcategoria “A mediações nas práticas de leitura”, explicitaremos um pouco mais detalhadamente os aspectos envolvidos nessa discussão da leitura em sala de aula.

Outra atividade de leitura que a professora realizou com a turma do 2º ano foi o uso da biblioteca. O desenvolvimento dessa atividade inicia na escola, vai para a casa e retorna para a escola. Na escola, as crianças vão acompanhadas da professora até a biblioteca e escolhem um livro para levar para casa. Habitualmente, as crianças pegam o livro na segunda-feira e ficam com ele até quinta ou sexta-feira. Ao retornarem o livro para a escola, a professora solicitava que as crianças voluntariamente, sem a obrigação de ler ou expressar algum comentário, socializassem o conteúdo da história com a turma.

Sobre o desenvolvimento dessa atividade, a professora, em conversa na entrevista, relata um conflito que ocorreu entre ela, a criança e seus pais. No trecho abaixo, trazemos a fala da professora na entrevista.

*Professora: Houve um comentário negativo, que eu dei um livro na sexta-feira. “Vocês vão levar” (referindo-se à sua fala com as crianças em sala de aula). Foi a primeira vez que eu dei (referindo-se ao livro da biblioteca). “Aí vocês vão ler pra mim”. A criança ficou apavorada, porque ela ainda não sabia ler, e a mãe ficou apavorada, o pai ficou apavorado. Ela (referindo-se à mãe) ligou na escola, foi aquela confusão. Mas foi a maneira como eu falei: “Vocês vão ler pra mim”, acho que isso deu um pânico muito grande na criança. Mas aí eu falei: “Leva, lê, pede pra alguém ler junto”, porque é a forma como coloca. Como é que ela ia vir junto aqui outro dia pra ler? Então, leva sem compromisso pra ler e “Quem quer vir aqui na frente?”, “Quem quer comentar?”. [...] O Mike (referindo-se ao vice-diretor) falou pra mim que explicou para os pais (referindo-se aos da criança) que não era isso. Mas aí eu expliquei pra classe tudo de novo.*

Em nenhum momento das entrevistas com os pais e com a professora, assim como nas observações das duas reuniões de pais e mestres, foram destacados como um ponto de pauta a apresentação e o funcionamento dessa atividade de leitura do livro da biblioteca. Assim, levantamos a seguinte pergunta: Esta atividade foi abordada em alguma reunião de pais e mestres do primeiro semestre? Apresentar para os pais as propostas de trabalho que vão se desenvolver durante o ano e discutir as possibilidades de posicionamento deles diante delas pode contribuir para que compreendam melhor as colocações feitas pela professora em sala de aula e suas intenções.

Sobre os livros da biblioteca, dentre as nove entrevistas realizadas com os pais, apenas cinco deles trazem informações a esse respeito. Alguns pais destacaram como positivo essa atividade e sinalizaram que é uma experiência que pode promover o gosto da criança pela leitura.

*Alexandra: Na hora que ele trazia (o livro da biblioteca), ele já falava “mamãe, trouxe livrinho. Olha, hoje eu trouxe essa história, vamos ler”, e aí juntava os três (filhos), a gente lia, e aí era uma festa eles adoram.*

*Gisele: Eu gostava de ler muito, mas hoje o que eu leio é o que ele traz, são os livros dele (referindo-se aos livros da biblioteca).*

De fato, a escola não é a única agência de letramento, mas pode contribuir para a promoção desse. Colello (2010, p. 113) ressalta a diversidade de práticas de letramento vivenciadas no contexto familiar. Segundo a autora,

a incorporação das práticas sociais letradas pela escola e, no sentido inverso, o estímulo dos educadores para se levarem as experiências de leitura para a comunidade promovem uma cumplicidade desejável entre pais e professores na formação de leitores e escritores.

Além dessas duas mães que aboradaram os livros da biblioteca, uma mãe propôs que fosse mais incentivada a visita à biblioteca, pois considera baixa a frequência de uso dela, e outras duas mães destacaram que o livro da biblioteca vem com frequência para casa. As falas extraídas da entrevista com os pais são representativas disso:

*Keila: Eu só acho que teria que ter um pouquinho mais lá, a visita à biblioteca mesmo. Poucas vezes eles trazem livro da escola para casa. E ele gosta muito de ler, a gente acaba comprando. É legal que ele vá à biblioteca também. Acho que poderiam usar muito mais a biblioteca, hoje em dia não usa tanto a biblioteca. [...] Quando o irmão dele foi à biblioteca, trouxe O Menino Maluquinho, ele viu e perguntou “posso ler também?”. Aí pegou e leu.*

*Grasiela: O Guilherme tem muito livro, eles trazem da biblioteca da escola, eles escolhem o livro. [...] Na escola acho que é duas vezes por semana que ele traz livro, mas quando tem livro novo em casa ele pega pra ler.*

*Pamela: São livros da escola (referindo-se aos da biblioteca que a criança gostava de ler), ela trazia com frequência, agora não (referindo-se ao final do mês de novembro) porque está terminando. Ela trazia e ficava dois, três dias com o livro.*

Ainda sobre esse espaço de circulação de livros, identificamos que o uso da biblioteca representa para os pais um espaço importante na economia de gastos financeiros com materiais de leitura. Apenas duas famílias ressaltaram essa dificuldade na compra de livros para a criança e uma delas apontou a biblioteca como um recurso estratégico na economia financeira. As falas abaixo são demonstrações deste universo:

*Alexandre: São caros (livros) e são três (filhos), né? Não é um só. Então, leitura de livro é só se pegar na biblioteca pra ler mesmo.*

*Noeli: É, e lê (livro), a gente compra, ele lê. [...] Tem que incentivar comprando. Dá até raiva, às vezes a gente vai no mercado, ele quer é livro.*

*Romário: A gente compra pra incentivar. Se der pra comprar a gente compra, se não der... Depois que ele entrou (no primeiro ano) na Eliane (referindo-se à escola), em seis meses ele já estava lendo e escrevendo, aí vira e mexe a gente compra uns livros pra ele. Ele quer tudo. Então, a gente vai comprando, mas já está dando muito gasto. Todo mês ele quer um livro.*

Ainda que tenham sido “apenas” duas famílias apontado a questão financeira para compra de livros, lembramos o fato que, dentre os 17 questionários respondidos, dez famílias sobrevivem com no máximo três mil reais por mês, uma com mil e duzentos reais e outra com seiscentos reais. As duas famílias apresentadas acima convivem com a renda de três mil reais. Por isso, a biblioteca é um recurso fundamental para essas famílias.

Uma estratégia interessante para economizar, porém que exige maior acompanhamento por parte dos pais, é o uso do computador. O excerto abaixo vai evidenciar o exemplar da revista, que geralmente tem um custo mais baixo que o dos livros. Mesmo assim, impacta o orçamento familiar:

*Alexandre: O Vinícius, por exemplo, é apaixonado por carro, ele vê uma revista, quer comprar. Aí eu falo que é caro, que não dá, aí ele chega, entra no site da revista pra ler a reportagem, mas nunca tem o exemplar do mês lá, sempre do mês anterior, aí ele lê sobre o carro que ele viu e gostou. E é assim que a gente faz, é complicado (referindo-se à questão financeira).*

Em relação ao investimento financeiro na compra do livro, o guia de orientação aos pais ressalta que, “De vez em quando, se possível nos aniversários ou datas especiais, dê livros de presente ou um caderno para que usem como diário pessoal, onde possam escrever, desenharmais, copiar poemas ou colar coisas” (SÃO PAULO, 2010, p. 10). A orientação do livro é clara ao destacar que o investimento na compra de materiais de leitura e escrita pode ser feito, quando possível, nas datas especiais e de vez em quando. Contudo, o que aparece na fala das famílias citadas é justamente uma preocupação com a aquisição de materiais numa frequência maior do que nas datas especiais. Tal preocupação em relação à aquisição de materiais de leitura pode estar articulada, pelo menos em parte, com a importância que os pais atribuem às orientações da professora e, talvez ao conteúdo do guia “Conversas com os Pais”. Vejamos a fala abaixo:

*Pesquisador: E sobre as orientações que a Elisa (professora) passou no primeiro semestre em relação à participação dos pais?*

*Noeli: Que é importante incentivar a estudar, a não faltar, incentivar a ler, comprar livro.*

Percebemos que a preocupação de algumas famílias em promover o acesso à material de leitura está relacionada à orientação da professora. Contudo, o investimento financeiro exigido é um dificultador. Nos dados apresentados, identificamos famílias que estimulam muito seus filhos na questão da leitura e escrita. São pais bem participativos nas atividades escolares da criança e demonstraram fazer um esforço para atender aos desejos das crianças na compra de livros e revistas.

Não avaliamos que o conflito econômico seja prejudicial para a relação entre esses pais e as crianças, pelo contrário, olhamos para ele de modo positivo. Provocou no interior da família a busca por novas formas de acesso a materiais de leitura. Um outro exemplo, nesse

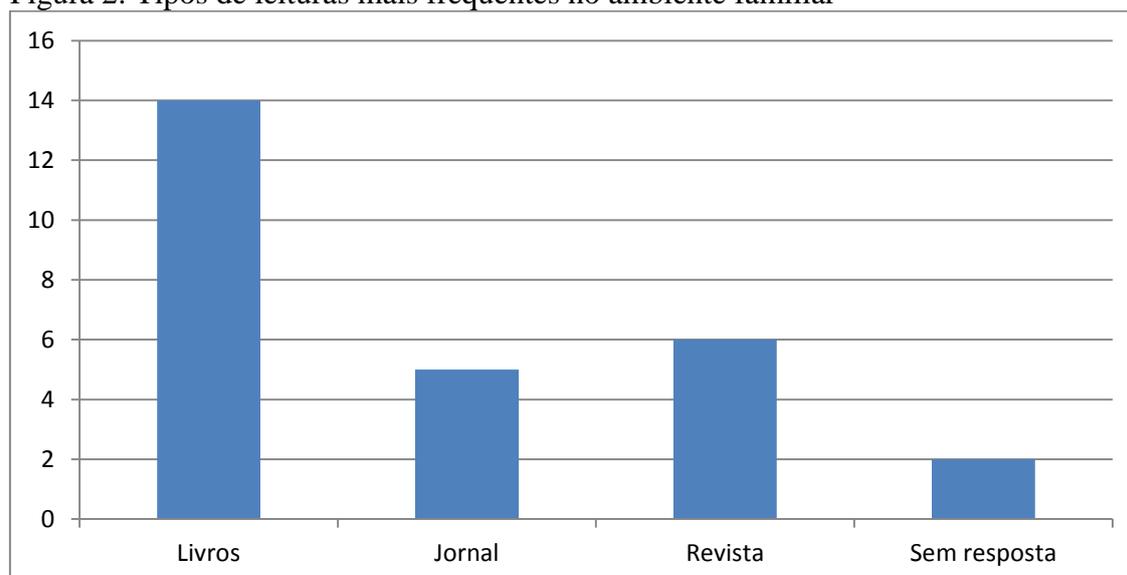
sentido de busca de alternativas, é o jogo educativo, que vai passando de irmão para irmão. O jogo citado por uma das famílias continha as letras do abecedário, podia formar palavras, ler palavras etc.

Para uma melhor compreensão da diversidade de materiais oferecidos e utilizados pela escola, fazemos uma síntese para clarear ao leitor: livro didático Coletânea de Atividades do aluno, o livro didático Leitura, Escrita e Reflexão, as cópias de atividades em folha solta, caderno, jornais, revistas e livros da biblioteca. Desses livros, pudemos observar que a maior ênfase de uso foi a Coletânea de Atividades, seguida do material didático Leitura, Escrita e Reflexão. As outras atividades foram raramente observadas em campo e só puderam fazer parte destes dados porque foram citadas pelos pais e pela própria professora.

Após abordar os materiais que circulam no cotidiano escolar, apresentamos agora as informações sobre os materiais que circulam em casa. Já abordamos alguns materiais que vão para casa e para isso retomamos novamente quais são eles: o livro Leitura, Escrita e Reflexão, as cópias de atividades em folha solta, os livros da biblioteca, o caderno e o Livro de Textos dos Alunos, que foi entregue às crianças só em novembro. Importante destacar que esses materiais descritos acima são os que circulam tanto na escola quanto na casa dos estudantes.

Por meio do questionário e das entrevistas, pudemos encontrar outros dados referentes aos suportes de escrita que circulam no meio familiar. Registramos os seguintes dados, de acordo com a figura 1, a seguir.

Figura 2: Tipos de leituras mais frequentes no ambiente familiar



Fonte: Dados extraídos dos questionários respondidos pelos pais.

Observamos pela figura acima que existe um maior investimento nos livros.

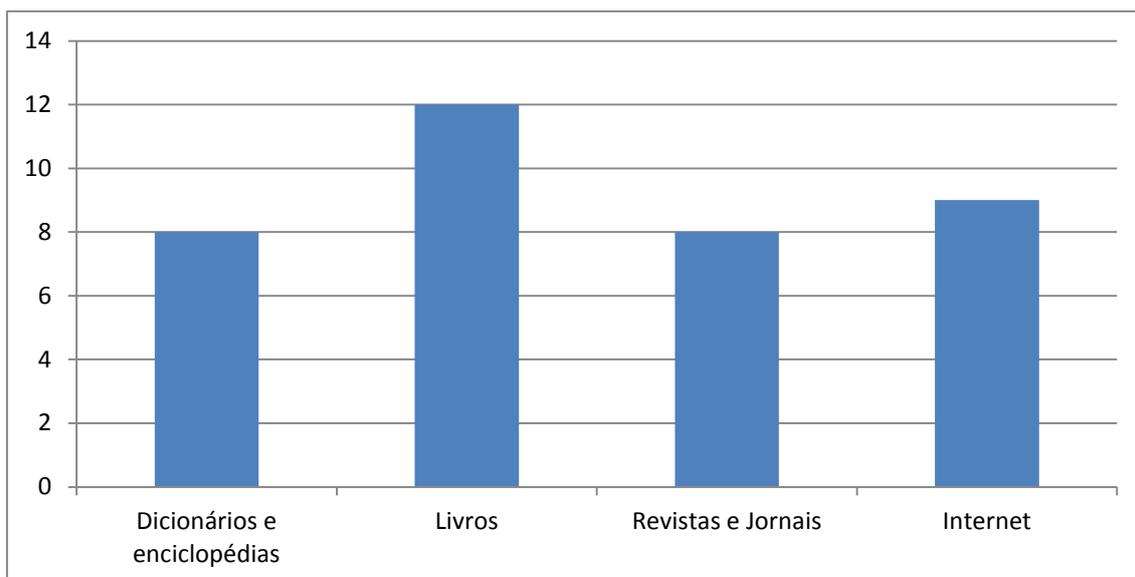
Nas entrevistas realizadas com os pais, foi possível obter dados complementares ao questionário. Duas mães que não responderam sobre as leituras frequentes no questionário, estando representadas no quesito sem resposta, afirmaram, na entrevista, realizar a leitura de livros em casa, e uma delas reportou-se à revista. Desse modo, os livros representam o material de leitura que mais circula entre as famílias (16, considerando, pela entrevista, que as duas indicações sem resposta correspondem às duas mães que disseram fazer a leitura de livros), superando os jornais e as revistas, que representam menos da metade das 17 famílias que responderam ao questionário.

Em relação às revistas, duas famílias identificaram no questionário a modalidade infantil e outras quatro famílias não identificaram o tipo de conteúdo. Nas entrevistas, pudemos colher informações de mais quatro famílias que disponibilizam as revistas para as crianças. Assim, o número sobe de seis famílias para dez famílias. Dessas quatro famílias entrevistadas, três oferecem revistas para o público infantil e a outra família disponibiliza a revista sobre carros via internet.

Quanto ao jornal, poucos pais fazem uso deste material e poucos detalharam o conteúdo. Apenas uma mãe especificou o *Correio Popular* e a *Folha de S.Paulo*. Outra mãe especificou que lê o jornal pela internet. Em relação ao programa de televisão que os pais assistem, oito pais registraram que acompanham o jornal por esse meio de comunicação, sendo esse número maior que a quantidade de pais que utilizam o exemplar escrito.

Ainda no questionário, obtivemos mais informações a respeito da circulação de jornais e revistas. Esses dados foram obtidos por meio da pergunta referente aos materiais que são disponibilizados para a criança no momento da tarefa de casa, como segue a Figura 3, abaixo.

Figura 3: Relação dos materiais colocados à disposição das crianças no momento da realização da tarefa de casa



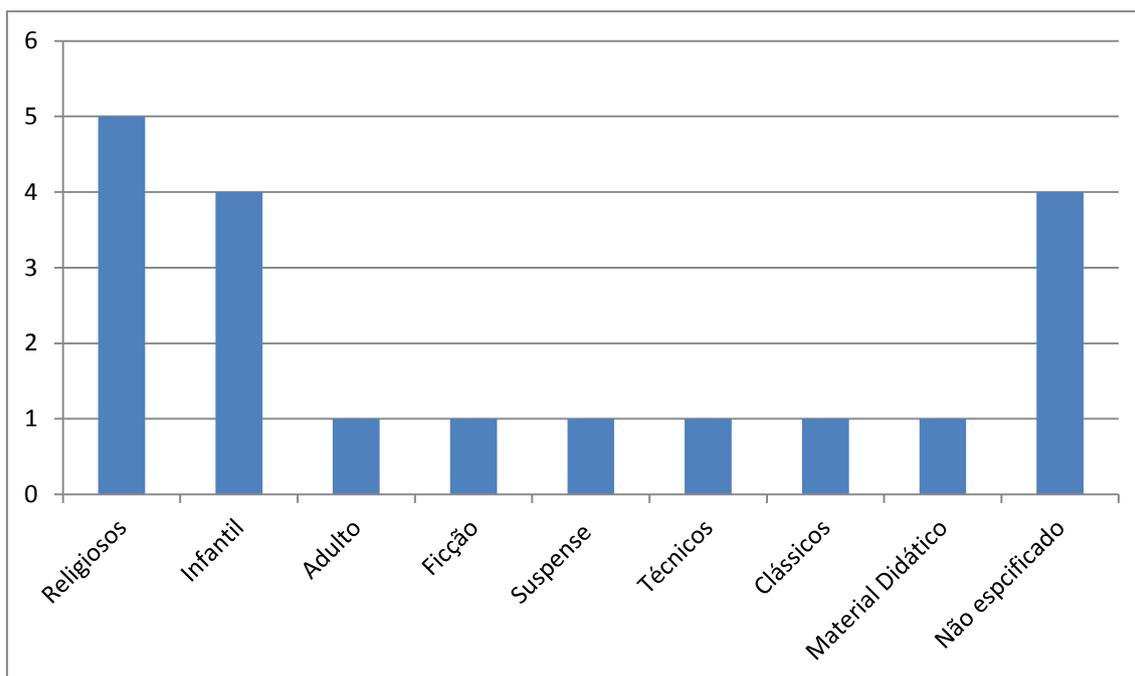
Fonte: Dados extraídos do questionário.

Os dados indicam que há diferentes tipos de materiais e uma pequena alteração na quantidade de famílias em relação à circulação deles em casa quando se trata da realização das tarefas solicitadas pela escola. Os recursos novos que aparecem neste cenário são o dicionário e a enciclopédia (oito) e a internet (nove), os quais representam quase a mesma quantidade de famílias em cada uma das três modalidades.

A quantidade de famílias (12) que sinalizaram os livros indica que boa parte das crianças é contemplada com esse material no momento da tarefa de casa. Se os dois únicos livros que circularam durante a maior parte do ano letivo foram os livros da biblioteca e o de Leitura, Escrita e Reflexão, então supomos que boa parte das crianças teve um contato com materiais de leitura em casa.

Para entender um pouco mais o universo real das possibilidades de leitura das crianças no ambiente de casa, apresentamos a diversidade de livros que mais circulam nesse ambiente, a partir da Figura 4, a seguir.

Figura 4: Tipo de livro que circula no ambiente doméstico.



Fonte: Dados extraídos dos questionários respondidos pelos pais.

É preciso esclarecer que nem todas as famílias especificaram apenas um ou mais livros. Outro ponto é que nas entrevistas com as famílias pudemos colher informações complementares, especificamente em relação à literatura infantil e religiosa. Nesse sentido, contando com essas informações complementares, registramos que mais quatro famílias responderam que fazem uso de livros infantis e mais duas famílias indicaram o livro religioso. Assim, a leitura de livro infantil aumenta de quatro para oito famílias e de livros religiosos de cinco para sete famílias.

Considerando que o questionário não foi suficiente para mapear de modo mais preciso as famílias e que nem todas participaram da entrevista, acreditamos que a variedade de livros pode ser diferente, especificamente em relação à literatura infantil, que apresenta uma linguagem mais acessível para o mundo da criança.

Ressaltamos que, além dos dados em relação aos materiais de leitura e de escrita, registramos que em uma família a criança, no ambiente de casa, construiu um livrinho sobre a sereia Iara e outras duas famílias apontaram para a leitura de receitas no momento em que a mãe fazia o bolo em casa.

Nesse sentido, destacamos que, no guia “Conversa com os Pais”, é orientado às famílias o incentivo da leitura de parlendas, cantigas, poemas, contos e receitas, revistas e os jornais. Para finalizar essa subcategoria, “Circulação de materiais na escola e na família”,

apresentamos as conclusões principais a que chegamos. A primeira delas se refere à totalidade dos materiais que mais circularam na escola, em casa e na escola e casa.

Quadro 1: Relação dos materiais de leitura e escrita que circulam na escola, na casa e escola-casa.

LIVROS QUE MAIS CIRCULAM NA ESCOLA, NA CASA E ESCOLA-CASA		
ESCOLA	ESCOLA E CASA	CASA
Livro Didático Leitura, Escrita e Reflexão	Livro Leitura, Escrita e Reflexão	Livro Leitura, Escrita e Reflexão
Livro de Texto do Aluno	-	-
Livro didático Coletânea de Atividades do aluno	-	-
Livros da biblioteca	Livros da biblioteca	Livros da biblioteca
Caderno	Caderno	Caderno
Atividades em folha solta	Atividades em folha solta	Atividades em folha solta
Jornais	Jornais	Jornais
Revistas	Revistas	Revistas
-	-	Computador
-	-	Dicionário
-	-	Enciclopédia

Fonte: Dados extraídos de questionários, entrevistas e observações de campo.

Considerando o cenário desses materiais no processo de alfabetização e letramento, podemos dizer que existe quase a mesma variedade de recursos para a leitura e escrita no ambiente familiar (9) e na escola (8). Esses dados diminuem quando analisamos a relação de materiais que circulam nos dois ambientes.

Contudo, ainda que mesmo os dicionários, enciclopédias, jornais, revistas e computadores tenham sido contemplados no ambiente doméstico, nem todas as crianças tiveram acesso a esses recursos em suas residências.

Em relação ao Livro de Textos, esse deveria ter feito parte do ambiente de casa e sua leitura só foi observada em apenas uma vez em sala de aula pela professora. Se as

oportunidades de leitura em casa não fizeram parte de todas as realidades familiares, então o Livro de Textos poderia ter suprido parte dessa lacuna, dando algumas possibilidades de acesso a material escrito às famílias que não tiveram tal condição.

Sobre a biblioteca, Araújo (2000) destaca-a como um espaço estratégico para crianças de famílias que não têm acesso ao livro. Consideramos que a biblioteca foi um ambiente interessante para o desenvolvimento de uma atividade estruturada e intencional para que os estudantes tivessem a oportunidade de continuar o contato com a leitura no período extraescolar. Porém, não podemos firmar que as famílias estiveram por dentro dessa proposta estruturada, e, neste sentido, julgamos a relevância dessa atividade ser conversada de acordo com a possibilidade real dos pais poderem contribuir, já que as crianças no início do ano estão em processo de aprendizagem da leitura, o que significa que necessitam da presença de pessoas mais experientes que têm o domínio da leitura.

#### **4.2.3. A mediação entre professora, pais e alunos**

Essa categoria explora as diversas situações de mediação envolvendo a professora, os alunos e a família, tendo como eixo o guia “Conversa com os Pais”. Evidenciamos, aqui, o modo como a professora e as famílias atuam com as crianças nas suas atividades de escrita e de leitura.

O guia “Conversa com os Pais” aborda, de maneira geral, o incentivo à escrita e leitura. Sobre a orientação do guia em relação ao incentivo à escrita, a professora relatou, na primeira reunião de pais e mestres do segundo semestre em agosto, apenas o seguinte trecho:

*Professora: Esse livro, “Conversa com os Pais”, é o que a gente fala toda reunião. [...] auxílio na escrita, não é escrever pra ele, mas deixar que ele escreva espontaneamente, pedir pra ele ler (o que está escrito).*

A professora aborda um aspecto que não está no guia. Orienta as famílias que não façam a atividade pela criança, contudo não faz menção sobre o motivo da não realização da atividade. A professora destacou que percebeu uma mãe fazendo a atividade pela criança. Segundo a professora:

*Professora: No caso da Marina Eduarda, eu acho que a pessoa (referindo-se a uma pessoa da família) fazia porque não tinha paciência com ela. Porque ela era lenta, então tinha que esperar. Você via que alguém fez e ela (referindo-se à criança) passou por cima pra ser mais rápido.*

Nessa fala em que a professora diz que achava que a mãe fazia pela criança, ela se refere à lentidão da criança e à ausência de paciência por parte da mãe. O guia, em relação a ter paciência, retrata que:

Quando as crianças já souberem ler, peça para que elas leiam em voz alta (histórias, poemas, notícias interessantes ou outros textos que queiram) e escute com atenção. Se elas estiverem tímidas ou gaguejando, tenha paciência. Não fique corrigindo. Quando elas tiverem prática e costume de ler, vão se soltar e fazer uma leitura melhor (SÃO PAULO, 2010, p. 12).

Observamos que as orientações indicam a necessidade de incentivar e encorajar a criança no processo de leitura, a fim de que ganhe confiança em si mesma e adquira progressivamente a fluência. Por outro lado, tanto a professora como alguns pais evidenciam a necessidade de ter paciência nas atividades de escrita também, pois a criança, muitas vezes, tem um ritmo mais lento e se dispersa com facilidade.

*Keila: Agora ele também já escreve um pouco mais rápido, antes ele demorava pra escrever, e aí tem aquela fase que também fica viajando na bolinha, né? vai escrever cachorro, daqui a pouco ele está “uauauaua”, com a mãozinha fazendo historinha, eu falo “ai meu Deus”. Ele ficou umas três horas lá, “uauauaua...” eu falo “aquiiiiii Rafael, o cachoooro”. De vez em quando, ele dá uma viajadinha. Aí ele volta rápido.*

*Gisele: Sem brincadeira, porque, quando tem que falar com autoridade, eu falo mesmo. Tem momentos que eu falo brincando, mas tem momentos que eu falo com autoridade. Com autoridade, mas eu procuro ter bastante paciência também, de estar falando, explicando “na hora de fazer (a tarefa) tem que fazer, porque na hora de assistir desenho você assiste”.*

A fala de Gisele apresenta dois aspectos fundamentais. O primeiro refere-se ao fato de ela dizer que é preciso muita paciência, o que indica o quanto esse momento de aprendizado para a criança é intenso e necessita dessa condição. O segundo é que a mãe explica para a criança que precisa ter momentos para ser realizada a tarefa de casa, pois também existem outros momentos em que ocorrerão outras atividades, como, por exemplo, a televisão. Nesse sentido, parece que busca ajudar a criança a ter foco, a pensar e fazer uma coisa de cada vez e em seu tempo.

A questão do tempo destinado à realização das atividades de leitura e de escrita para as crianças no início do processo de alfabetização, como apresentamos, envolve o ritmo e a atenção e concentração delas. Porém, há outro fator que se soma a esse conjunto – as dificuldades e dúvidas das crianças durante a realização das tarefas de casa. Algumas famílias apontam que, muitas vezes, não sabem como ajudar:

*Suelen: Às vezes, a gente nem sabe aquela tarefa mais, fica tanto tempo longe da escola. As coisas são diferentes de quando eu estudava, né?*

*Grasiela: Se ele não entende (a tarefa de casa) e eu não entendo, fica difícil. Ele tem um monte de lição incompleta que veio na pasta dele, por conta de eu não conseguir explicar o que ela (a professora) queria. Na minha época, as lições eram muito objetivas, hoje não, é diferente, não são objetivas, eu não sei o que ela quer, é complicado.*

*Andrea: Tem coisa que ela (referindo-se à criança) vem pedir pra mim e, de verdade, eu não sei fazer isso. Eu falo “Filha, a mãe já parou de estudar faz tempo”. Na minha época, não era assim, era bem diferente, tem coisa que eu não consigo ensinar pra ela.*

Essas mães trazem como ponto importante das suas dificuldades a mudança da escola através do tempo. Di Nucci (1997), em sua pesquisa com pais de alunos em processo de alfabetização, levantou a dificuldade de os pais ajudarem seus filhos com as atividades relacionadas à tarefa de casa, sendo que essa dificuldade estava articulada com a mudança da proposta pedagógica da escola em relação ao tempo em que os pais haviam sido ensinados.

Outra mãe também destacou sobre a mesma dificuldade das outras mães, contudo apresentou um diferencial em relação ao modo como ajudar o filho. Segundo ela:

*Gisele: Aí ele começou a atrasar (lição de casa), às vezes não conseguia entregar a tempo, aí ele chegava em casa e me contava, só que aí ele chegava chorando, ele chora muito. Às vezes, tem uns exercícios que eu mesma não entendo, a gente não consegue fazer, aí eu falo: “Você vai conversar com a professora e falar que você não conseguiu”, “Hoje eu não vou mandar bilhete, é você quem vai chegar e conversar”, e ele conversava.*

Para amenizar a ansiedade da criança, Gisele utilizou-se da estratégia do bilhete, mas, principalmente, orientou que a criança conversasse com a professora. Assim, abre a possibilidade da criança lidar com a situação, inserindo-a como protagonista, dando recursos para ajudá-la a enfrentar o problema. A criança, ao explicar a sua dificuldade, tem a possibilidade de reelaborar seu pensamento, bem como dar pistas para a professora sobre quais são as lacunas existentes em seu processo de aprendizagem.

Mesmo não sabendo como ajudar, manter um diálogo com a criança, ajudando-a a se lembrar do que foi dito em sala de aula, foi uma estratégia apontada por outra mãe:

*Suelen: Ajudar a fazer a tarefa, explicar um pouco. Se eles não sabem perguntar assim, “Você não aprendeu? Tenta lembrar do que a professora falou”, pra eu tentar ajudar. As vezes, a gente nem sabe aquela tarefa mais,*

*fica tanto tempo longe da escola. As coisas são diferentes de quando eu estudava, né?*

Suelen recorre à memória da criança ao provocar a lembrança da orientação da professora em sala de aula. Nem o guia de orientação aos pais nem a professora na reunião de pais e mestre exploraram essa mediação tão importante entre a família e a criança no momento da realização das tarefas de casa. Encorajar os pais a incentivarem os seus filhos a falar sobre a sala de aula e as explicações da professora possibilita a memória mediada pela linguagem. Segundo Oliveira (1997, p. 77), a memória mediada refere-se

ao registro de experiências para recuperação e uso posterior, mas inclui a ação **voluntária** do indivíduo no sentido de apoiar-se em elementos mediadores que o ajudem a lembrar-se de conteúdos específicos. A memória mediada permite ao indivíduo controlar seu próprio comportamento, por meio da utilização de instrumentos e signos que provoquem a lembrança do conteúdo a ser recuperado (grifo da autora).

Assim, o conjunto de signos que compõe a linguagem no diálogo com a família, a criança pode reunir elementos que a ajudem a recuperar o vivido em sala de aula, podendo dar-lhe alguma condição de se recordar da proposta ou do conteúdo da tarefa de casa passada em sala pela professora. O bilhete como forma de comunicação entre a família e a professora e vice-versa foi um recurso apontado por ambas as partes, tanto para indicar o que não foi compreendido pela criança e pela família como para indicar que a professora percebe quando não foi o aluno que fez a tarefa:

*Professora: Teve uma vez que eu escrevi (referindo-se ao caderno da criança): “O dever ficou ótimo, mas não foi o aluno que fez”. Acho que foi pra mãe do Rodrigo, ela nunca mais fez.*

Comprendemos, a partir dessa fala, que o recado da professora para a mãe não teve um sentido explicativo sobre a importância de não fazer pela criança. Pareceu ser mais uma reprovação em relação à atitude da mãe. Apesar de parecer óbvio, discutir sobre os aspectos envolvidos na ação de deixar a criança fazer a sua tarefa de casa torna-se um importante processo de conscientização da família a respeito de como contribuir para o processo de desenvolvimento da criança. Por que a professora não explicou à mãe a importância da não realização pela criança? Por que ela não solicitou à mãe que escrevesse um recado ou mesmo solicitasse à criança para explicar a sua dificuldade na realização da atividade?

Na reunião de pais e mestres observada, a professora não fez uma discussão sobre a realização da tarefa de casa.

Em contrapartida, há um registro de uma experiência. Por meio de um bilhete, a mãe explicou à professora por que fez a atividade pelo seu filho:

*Alexandra: O Vinícius, por exemplo, é muito relaxado em desenho, aí teve um dia que eu falei: “Vinícius, dá aqui esse desenho que quem vai pintar ele sou eu”. Ele disse: “Não, mamãe, a professora não deixa”; e eu falei: “Ela vai deixar, porque eu vou explicar para ela que sou eu quem está pintando... eu vou te mostrar como é que se pinta”. Aí ele falou: “Mamãe, ficou bonito”; aí mandei para a professora com um bilhete “não briga com ele, não chama a atenção porque fui eu quem pintou, a minha tática foi essa, ele está muito relaxado nos desenhos”. E a professora falou: “Olha, Alessandra, muito bem, porque agora ele lembra e pinta bonitinho e diz: ‘minha mãe ensinou e foi legal’”, entendeu?*

Nesse excerto, a professora aprovou a atitude da mãe em relação ao fato de fazer pela criança ressaltando, em outras palavras, o fato dela ter sido um exemplo positivo para ela. Esse exemplo reforça o nosso ponto de vista a respeito da importância das reuniões de pais e mestres se constituírem efetivamente em um espaço de discussão. Dialogando com os pais, argumentando, exemplificando talvez seja um caminho para a construção de uma parceria de fato. Por outro lado, não podemos deixar de ressaltar que, provavelmente, para a professora os dois exemplos citados são bem diferentes. Uma coisa é a família fazer uma tarefa que envolva algum conteúdo escolar. Outra coisa é a família pintar um desenho para a criança. Talvez por isso a professora tenha lidado melhor com uma situação do que com a outra. De qualquer forma, o destaque que queremos dar aqui é a importância de o professor reconhecer que a família pode se constituir em uma referência, em um modelo, ensinando procedimentos de como fazer melhor, dando ideias, dando dicas etc.

Ainda sobre o uso do bilhete, para algumas famílias, ele é um recurso eficaz para comunicar as dúvidas em relação às tarefas de casa.

*Suelen: Também eu fico sem saber (referindo-se à tarefa de casa), eu falei pra professora que, quando eu não souber, não vou colocar resposta nenhuma porque eu não sei também. Ela falou assim: “Tudo bem, coloca um recadinho do lado ou deixa em branco que vou tentar explicar de novo na classe”.*

A orientação dada pela professora mostra em parte como compreende o seu papel na relação com os pais e sua função de professora, pois, a princípio, ela orientou que eles

acompanhem as tarefas de casa, porém, quando houvesse dificuldade, era para escrever para a professora saber da necessidade da criança.

Assim, destacamos, mais uma vez, a necessidade do diálogo entre família e escola, a fim de esclarecer sobre o vivenciado em um e em outro espaço. Quanto mais as duas partes envolvidas tiverem conhecimento sobre o que acontece em ambos os espaços, mais chance vemos de compreensão sobre o funcionamento deles e sobre a criança, especialmente em casos em que a família não tem condições de ajudar.

Considerando a pertinência dos espaços e meios de comunicação que unem escola e família para um diálogo, retomamos o que privilegia a Lei de Diretrizes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9304/96 (BRASIL, 2010b), ao salientar que é responsabilidade dos estabelecimentos de ensino a incumbência da iniciativa de proporcionar articulação sobre os processos de integração com atividades que envolvem as famílias e as comunidades.

Até esse momento, vimos discutindo a mediação entre professora, pais e alunos, tendo como eixo a tarefa de casa. Destacamos a paciência e o bilhete como aspectos que surgiram nesse processo de mediação. Agora, apontamos a questão do erro que está diretamente envolvida com os aspectos anteriores. O guia “Conversa com os Pais” faz referência a ele:

Errar faz parte do caminho do aprendizado; são tentativas de acerto. Cada criança tem seu ritmo, seu jeito e os professores e professores coordenadores estarão atentos para acompanhar e ajudar quando houver alguma dificuldade (SÃO PAULO, 2010, p.8).

No início, todo mundo erra. Em vez de corrigir, elogie. Quando as crianças estiverem começando a aprender a escrever, não corrija seus erros ou a sua “letra feia”. O importante é que elas se atrevam a escrever. Aos poucos, os erros vão diminuir e a letra, melhorar. Na 1ª série/2º ano, é mais importante dar parabéns do que ficar corrigindo (SÃO PAULO, 2010, p. 15).

Na perspectiva do guia, o erro é considerado parte do caminho do aprendizado, uma tentativa de acerto. Todos que estão aprendendo algo erram no início e o mais importante é encorajar a criança a arriscar. E como a professora compreende o erro?

Nas reuniões de pais e mestres observadas, não pudemos colher informações a este respeito, apenas na entrevista.

*Professora: Eu não vejo o erro como uma punição, não existe mais erro, são tentativas de aprendizado. [...] porque se eu sempre coloco “errado, errado, errado”, isso vai desestimular, a criança vai falar “eu não consigo mesmo”. Então essa não é mais a proposta (referindo-se à anterior do Programa Ler*

*e Escrever). “O que é? (referindo-se à proposta do Programa Ler e Escrever)”, agora ele vai escrevendo da forma como sabe e a gente vai fazendo as mediações. [...] No processo de alfabetização, ele (o aluno) mesmo vai percebendo.*

A parte destacada pela professora sobre o erro tem relação com o guia no que se refere à tentativa de aprendizado. Por outro lado, ela destaca que o erro não é mais considerado como punição, não existe e não se deve colocar errado para a criança numa frequência alta (“sempre”), pois pode desestimular a ação dela, de modo a provocar uma recusa em escrever, enquanto não se tiver o pleno domínio do sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, a professora indica como costuma fazer a intervenção:

*Professora: Quando ele erra eu peço pra ler: “Lê aqui pra mim, por favor”, aí quando ele lê, ele fala “não, não, está errado”, ele mesmo enxerga. Geralmente, eu não mostro (o erro), eu peço que ele leia.*

Mais uma vez, a marca construtivista se apresenta. Deixar a criança perceber o seu erro! Do nosso ponto de vista, isso se constitui em uma grande armadilha, pois pode levar a um ocultamento da figura do professor, que fica numa postura de espera, aguardando que o aluno descubra o que está errado. Na verdade, as formas de intervenção pedagógica ainda são um ponto bastante nevrálgico nos processos educativos e devem ser objeto de discussão e reflexão no interior da escola. As ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) são um espaço legítimo para que isso aconteça. As dúvidas giram em torno de como e quando intervir? A professora dá pistas de como atua no processo de intervenção envolvendo o erro:

*Professora: Às vezes, eu coloco errado, porque se ele já aprendeu, ele tem a obrigação de fazer o certo, se ele está copiando da lousa, ele tem a obrigação de copiar correto, aí não pode errar. Mas, se ele está escrevendo espontaneamente, é a forma que sabe, então é uma forma que tem que ser incentivada e elogiada.*

Segundo Coser (2009), o excesso de sinalização do erro da criança pode provocar a desistência dela da atividade, contudo essa autora propõe como fundamental que o adulto, no ato de elogiar a criança, o faça quando ela discriminar o erro. Assim, essa autora cita uma perspectiva interessante de lidar com o erro, pois a discriminação dele por parte da criança deve ser evidenciada. Nesse sentido, o guia de orientação “Conversa com os Pais” não traz mais informações sobre como intervir diante do erro.

Em sala de aula, foi possível observar que, tanto no modo de correção individual quanto no modo correção coletiva, a professora faz afirmações do tipo: “Não é assim que

escreve”, “Lê o que você escreveu”, “Não é essa letra”, e questionamentos “É essa a letra?”, “Que letra vem agora?”, “Como se escreve?”.

Segundo a professora, a proposta é que a criança construa o seu conhecimento. Ao que parece, a professora acredita que a criança pode perceber o erro por si mesma, quando diz “se ele está escrevendo espontaneamente, é a forma que ele sabe, então é uma forma que tem que ser incentivada e elogiada”, porém no registro em sala de aula a professora aborda com a criança que “Não é assim que escreve”. Assim, ela cai em contradição com o fato de considerar que a criança aprende espontaneamente ao indicar o erro para a criança.

Fazemos algumas considerações importantes. A primeira é que tanto o guia “Conversa com os Pais” quanto a professora dizem que a orientação é não dizer para a criança que está errada e sim elogiá-la. Se o erro não é para ser compreendido como objeto passível de punição, mas sim como tentativa de aprendizado, por que não se pode dizer para a criança que sua atividade está errada, já que o significado do erro é outro? A própria professora sinaliza para a criança de outras formas que está errado. Será que o significado do erro que consta no guia e que a professora relata está bem definido para ela e para os estudantes?

Para complementar essa discussão sobre o significado do erro, trazemos um excerto de um autor que faz uma discussão importante sobre o conceito de verdade. Apesar de ele não abordar esse conceito na relação do adulto com a criança na atividade escrita, oferece um significado importante para o erro.

Ao mesmo tempo em que nosso conhecimento está em processo de produção nas nossas relações com os demais, nossos possíveis erros são postos à prova diante do leitor, e da sociedade como um todo, **o erro advém** não de desobediência ao dogma, mas **do fato de conhecermos parcialmente**. (Junior, s/ ano, p.15, grifos nossos)

A segunda consideração que fazemos é o fato de a professora dizer que está errado, quando percebe que a criança que já aprendeu o conteúdo. Se essas crianças estão em pleno início de processo de alfabetização, como é possível a professora saber realmente quais são as crianças que evoluíram e não passarão por algum momento de involução na linguagem escrita?

Ainda, sobre o aspecto de a professora colocar errado para a criança que já sabe, ela destaca um conflito que surgiu em sala de aula na relação com as crianças:

*Professora: O que acontece?(referindo-se ao fato de colocar certo em uma atividade em que a escrita está errada). Você dá uma coisa e põe ótimo pra um e ótimo pro outro, ele (referindo-se ao aluno) fala assim: “Mas você põe*

*certo no dele e ele escreveu errado”. Então eles mesmos apontam o erro. Então você tem que dizer: “Não, mas ele está escrevendo do jeito dele, ele vai aprender o jeito certo”. Mas é uma conversa mais difícil, porque como coloco parabéns nos dois cadernos se um está errado e o outro está certo. Aí é difícil pra mim em relação a eles.*

Outro conflito sobre a questão do erro surgiu com uma mãe. Quem traz o ocorrido foi a professora coordenadora:

*Professora coordenadora: O que me chamou a atenção foi a gente falar que está bom para uma criança, e ela (a mãe): “Mas está errado, não é assim que escreve”. E ela chegar e falar isso pra criança: “Não é assim que escreve, a professora falou que é isso aqui, mas não é assim que escreve”... (pausa), então acaba até desmerecendo o trabalho da professora. A criança vai acreditar em quem? Isso eles têm que tomar muito cuidado, o que a família fala, né. Por isso, a gente tem que conversar com os pais, tem que ter essa parceria.*

Aqui, a professora coordenadora fez uma reflexão importante no que se refere à repercussão de encaminhamentos mal compreendidos, que podem gerar orientações diferentes para o aluno. Assim, a criança também vive um conflito fruto de um processo pouco discutido e mal estruturado na relação da escola com a família.

Esses trechos mostram a falta de clareza de como lidar com o erro. Apesar de fazer parte do processo de aprendizagem e indicar para o professor a forma como a criança está compreendendo o funcionamento do sistema alfabético, tal forma é ainda provisória e, por isso, precisa de intervenções pedagógicas planejadas e intencionais.

Segundo Tassoni (2012, p. 199),

*não se deve desconsiderar a necessidade de ampliar os recursos de reflexão sobre a língua escrita, para que o ensino da escrita não se reduza ao desenho da palavra. É fundamental para a alfabetização evidenciar as relações lógicas possíveis, buscando a produção de significados e sentidos a partir do funcionamento concreto da escrita. As práticas pedagógicas que se distanciam da reflexão linguística, da discussão das regularidades, do reconhecimento da complexidade que envolve a compreensão do sistema alfabético e ortográfico da escrita, podem levar a uma aprendizagem sem significado, afastando os alunos da leitura e da escrita. Mais uma vez se apresenta o desafio da reflexão sobre a língua a partir dos usos, das situações discursivas.*

Do nosso ponto de vista, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), de Luria (1994), e as reflexões de Vygotsky (1994) sobre o desenvolvimento da escrita na criança, apesar de terem influenciado fortemente as práticas pedagógicas de alfabetização na escola, não foram

ainda plenamente compreendidos, e, da forma como foram levados para dentro da escola e da sala de aula, tiraram do professor as suas convicções, sem a possibilidade de construção de novas convicções. Assim, o que observamos é uma grande incompreensão de como alfabetizar a partir dos novos paradigmas.

Considerando as dúvidas da professora em relação ao erro, destacamos agora seus comentários durante a entrevista, em relação a como vê a compreensão dos pais:

*Professora: Para os pais é mais fácil (explicar que não marca mais o erro), porque eles compreendem. Então eu falo (para os pais): “É assim mesmo, é um processo”.*

Contudo, em outra fala, ela apresenta uma opinião contrária a essa e destaca um conflito entre ela e uma mãe.

*Professora: Então é muito difícil para os pais compreenderem na alfabetização que não marca mais o erro, que dá parabéns quando está escrito errado. Uma vez, eu coloquei parabéns, e ela (referindo-se a uma mãe) colocou um bilhete escrito assim: “Onde já se viu colocar parabéns para uma tarefa errada”. Ela não admitia. Eu respondi e a professora coordenadora também respondeu, conversamos. Eu falei: “Olha, se você viesse (referindo-se à reunião de pais), você ia saber”, porque desde a primeira reunião a gente vai colocando (que não se deve corrigir).*

Apesar de a professora relatar o não comparecimento da mãe na reunião de pais, chama-nos a atenção que esse tipo de dificuldade da mãe pode ter existido na compreensão por parte das famílias em relação à proposta pedagógica do Programa Ler e Escrever, pois a própria professora se refere aos pais no plural: “Então, é muito difícil para os pais compreenderem na alfabetização que não marca mais o erro, que dá parabéns quando está escrito errado”. Ainda que a professora tenha relatado só um caso de conflito neste aspecto do erro e que tenha justificado que a base do conflito foi a ausência na reunião de pais, outras famílias, nas entrevistas, apontaram contradições e complementações sobre as formas de correção da escrita.

Durante as entrevistas com as famílias, uma das perguntas abordou a respeito das orientações da professora sobre a tarefa de casa, na reunião de pais e mestres:

*Keila: É, pra fazer a lição de casa, corrigir, quando eles estiverem fazendo errado. Eu achei que eu não deveria corrigir, que deveria voltar com ele pra escola pra ela poder ver onde ele está errando. E eu mandava de volta errado, deixava errado pra ela poder ver qual é a necessidade dele. Ela prefere que corrija e algumas vezes deixou passar, mas poucas...(pensando).*

[...] *Agora quando é erro na escrita, agora eu estou começando a corrigir, né?*

*Pesquisador: Como você faz essa correção?*

*Keila: Às vezes, ele pergunta (sobre a tarefa). Aí eu falo: “Isso está errado”, e ele corrige.*

Dentre as entrevistas realizadas com as famílias, observamos que apenas Keila compreendeu a orientação da professora diferentemente do que ela disse ter orientado os pais na reunião de pais, ou seja, para não corrigir a tarefa de casa. Outras famílias trazem novos fatos para compreendermos a complexidade dos sentidos atribuídos pelos pais e suas ações.

*Noeli: Quando ele escrevia alguma coisa errada, a professora disse pra gente não corrigir, para que ele pudesse perceber o erro mais pra frente, hoje ele mesmo corrige. E atividade em casa, tanto eu quanto ele (Romário – pai) ensina.*

*Romário: A letra dele (da criança) está melhorando porque a gente (pai e mãe) apagava e fazia fazer de novo.*

*Noeli: Eu sou muito rígida na lição, eu apago tudo e ele faz de novo.*

Em relação a essa família, temos uma mãe e um pai que apresentam uma compreensão da orientação da professora de modo semelhante ao conteúdo do guia, porém a mediação deles indica outro modo de internalização da orientação. Existe uma contradição entre o significado aparente do material e da orientação da professora e o significado aferido pela ação dos pais no momento da atividade de escrita da criança. Apesar dessa contradição, os pais não ressaltam algum aspecto de resistência da criança em relação à escrita. Pelo contrário, percebem e afirmam que ela está melhorando e gosta muito de ler e escrever.

Assim como a professora entrou em contradição com o que disse sobre a criança aprender sozinha, porém sinalizando o erro para ela, esses pais também caminham na mesma direção. Isso mostra o quanto podem ser importantes as práticas de correção nas atividades de escrita relacionadas às tarefas de casa, porém devemos considerar que nem todos os pais têm a mesma habilidade de construir um clima acolhedor no momento das correções e, por isso, tais práticas realizadas por eles devem ser consideradas pela escola, para saber até que ponto promovem no aluno um avanço ou retrocesso em seu desenvolvimento.

Em outra entrevista, registramos a seguinte situação de uma mãe a respeito de como compreendeu a orientação da professora na primeira reunião de pais e mestres do primeiro semestre em relação à correção.

*Pesquisador: E sobre as orientações da professora para os pais trabalharem em casa (com a criança)?*

*Gisele: Ela falou pra não estar corrigindo, não fazer por ele de maneira nenhuma. Ela fala para gente ajudar na lição, mas não fazer (pela criança), deixar eles fazerem, que eles tenham as dúvidas para tirar na sala que ela ia resolver. Ela fala muito de acompanhar, estar presente. Estar do lado da criança (na execução da lição de casa), mesmo que você tenha que parar pra dar um pouquinho de atenção, acho que isso já faz diferença.*

Percebe-se que, no discurso de Gisele em relação à orientação da professora, está claro que não se deve fazer pela criança, aspecto esse destacado pela professora na reunião de pais do segundo semestre, bem como não pode haver correção por parte dos pais e sim ajudar na tarefa de casa, estando presente ao lado e oferecendo atenção para a criança. Destaca que a criança deve levar a dúvida sobre a tarefa para esclarecer em casa. O discurso da mãe se assemelha à orientação dada pela professora em não fazer pela criança e não corrigi-la.

Em outro momento da entrevista, Gisele repetiu a mesma ideia expressada pela professora – não ficar corrigindo muito:

*Gisele: A professora falou que, quando a gente visse que eles estavam errando muito uma coisa, era pra gente não ficar corrigindo muito pra que ela conseguisse perceber e trabalhar naquilo.*

Nesse trecho, observamos que ela destaca “pra gente não ficar corrigindo muito”, isto é, o modo como significa a orientação da professora vai tomando um novo corpo na direção da correção, pois antes ela havia abordado que não era para corrigir de jeito nenhum. No trecho a seguir, a conclusão sobre o modo real como essa mãe compreende a orientação se confirma na sua mediação com a criança. É nesse momento sobre como a mãe foi orientada pela professora e como essa mãe age na relação com a criança que temos a noção exata da contradição e do conflito entre significados.

*Gisele: Ah, quando ele está escrevendo alguma coisa e a letra está feia, eu apago, não deixo ele fazer de qualquer jeito, então eu falo pra ele que se ele tem capacidade de fazer, então vamos fazer, né? Eu vou incentivando sempre pra ele fazer o melhor, porque senão depois a professora vê, tem que ficar corrigindo, então eu já vou incentivando ele a fazer sempre o melhor. Às vezes, ele escreve uma palavra, eu digo: “Não é assim, lê de novo pra mãe ver, pra você entender”. Mas eu falo pra ele: “Eu vou corrigir, se eu não corrigir, quem vai corrigir?”.*

Nesses excertos todos de Gisele, percebemos uma contradição ao observarmos o seu discurso sobre a orientação da professora e sobre a mediação que diz fazer com a criança. O modo inicial como compreendeu a orientação da professora foi: “*Ela falou pra não estar corrigindo [...] que eles tenham as dúvidas para tirar na sala que ela ia resolver*”. Porém, destacou em outro momento “*Eu falo pra ele ‘eu vou corrigir, se eu não corrigir, quem vai corrigir?’*”. Também nas famílias identificamos muita indefinição no modo de intervir nas tarefas de casa.

Outra família apresentou um discurso semelhante ao de Gisele:

*Pesquisador: E quando ele erra (na escrita), ele sabe onde ele errou?*

*Alexandra: Sabe. A gente fala pra ele: “Lê a palavra pra você ver onde está o erro”.*

Essa prática é similar à de Gisele, isto é, a mãe propõe que a criança faça uma reflexão a partir da leitura do que escreveu. A prática que traz um complemento vem a seguir:

*Alexandre: Ah, a gente corrige.*

*Alexandra: Eu corrijo. Às vezes, ele até fala que a professora falou que é pra fazer do jeito que ele sabe, mas eu falo: “Você sabe o jeito certo”, às vezes eu falo: “Muito bem, só ficou faltando tal coisa”. Quando ele escrevia “dadi” em vez de “dado”, por exemplo, eu falava: “Ai, filho, que bacana, mas no lugar do i é um o”. Ele já achava o máximo, né?*

Alexandra e Alexandre dão exemplo de como fazem a intervenção na atividade realizada pelo seu filho. Pudemos observar que todas as famílias entrevistadas demonstraram uma preocupação em elogiar o que a criança produziu, conforme orientação do guia e da professora, mas também cumpriu seu papel de mediador, como a pessoa mais experiente da relação, trazendo informações convencionais a respeito do sistema de escrita alfabética.

Tassoni (2013, s/p.) pesquisou com alunos do 1º ao 5º ano a dimensão da afetividade nas práticas de escrita e

evidenciou-se nos comentários dos entrevistados o papel mediador dos pais, corrigindo, dando dicas e alertando para não errarem na escrita das palavras. Esse tipo de interação demonstra acolhimento, apoio, cumplicidade, trazendo segurança e confiança aos alunos.

Nesse mesmo sentido, o guia “Conversa com os Pais” se refere à dimensão da aprovação dos pais na construção da segurança da criança:

Nesta idade, a atenção e a aprovação dos pais são muito importantes. Se a criança percebe que seus pais acreditam nela e na sua capacidade, ela fica mais segura, tem mais confiança em si mesma e vai perdendo o medo de arriscar mais a ler e a escrever porque sabe que pode errar. (SÃO PAULO, 2010, p. 9).

Alguns pais trazem conteúdos relacionados com o excerto acima.

*Gisele: Eu só vou pedir pra você aquilo que você é capaz.*

*Keila: Foi natural (alterações no ambiente interpessoal na casa), eu acelerava ele porque eu tinha minhas coisas pra fazer, eu percebi que ele já conseguia fazer sozinho. Confiei nele, eu falei: “Não, você consegue”, e só voltava em alguns momentos. É, pra ele fazer sozinho, mesmo errando, ele levava errado, a professora que ia ver. Uma coisinha ou outra eu corrigia. Agora que eu estou pegando um pouco mais no pé, mas no começo eu dei essa confiança, dei corda pra ver até onde ele ia, entendeu? Acho que foi a confiança, hoje ele senta e faz sozinho.*

Identificamos nas duas falas a importância de elas confiarem na capacidade da criança. Apesar de a professora, na primeira reunião de pais e mestres no início do segundo semestre, não abordar esse tema dos pais confiarem na capacidade com intuito de promover a segurança na criança, a professora aborda de outro modo que é solicitando que os pais elogiem o trabalho dela. Em todas as entrevistas realizadas com as famílias, identificamos que houve elogio por parte dos pais em relação à escrita da criança.

Ainda refletindo sobre a importância da aprovação dos pais, da confiança deles na capacidade da criança em realizar as atividades, especialmente as que envolvem a escrita, Tassoni (2013, s/p.) destaca que existe uma grande preocupação por parte da criança em atender às expectativas dos pais e isso traz “uma mistura de desejo, empenho, receio e medo de não conseguir” atender tais expectativas. Nesse sentido, a autora acrescenta que

Nesses momentos o importante é saber como lidar quando os resultados obtidos não correspondem à expectativa. É fundamental que a família dê condições para que a criança possa enfrentar o desafio, como também reflita com ela como buscar tais condições quando não se sai bem.

Salientamos, porém, a importância da escola conhecer quais as condições da família, pois a experiência da criança pode se tornar algo negativo e prejudicar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nogueira (2002), ao pesquisar as tarefas de casa, registrou muitos casos concretos de violência simbólica por parte dos pais em relação às crianças. Segundo ela, tais casos ficam

silenciados tanto pela escola quanto pelos pais, e quem sofre as piores consequências são os estudantes.

Por isso, a autora traz uma visão um tanto contundente e, com certeza, muito incômoda para os estabelecimentos de ensino dado a gravidade dos fatos. No entendimento dela,

o tempo que a criança fica na escola é suficiente para ela realizar as atividades referentes aos seus estudos. Além do mais, ela precisa no mínimo ter domínio da leitura e da escrita para poder fazer a TC por si mesma, sem depender de outrem. É preciso pôr um ponto final na “TC dos pais” (NOGUEIRA, 2002, p. 127).

Segundo Carvalho (2006), a escola constrói um currículo baseado em uma família ideal e não real. Se a escola não tem preparação para compreender as condições reais das famílias, ela continuará cobrando algo que as famílias não podem oferecer e isso repercutirá no desenvolvimento da criança.

O guia “Conversa com os Pais”, ao apresentar orientações sobre a dimensão do erro na escrita, não esclarece exatamente sobre a participação dos pais na tarefa de casa. Essa questão fica implícita, quando direciona os pais para o modo de correção.

Durante a participação do pesquisador na reunião de pais do segundo semestre, observamos que a professora socializou poucas informações com os pais sobre a dimensão da escrita. Contudo, nas entrevistas com os pais, pudemos obter mais informações sobre como a professora concebeu a participação dos pais e as suas ações nas atividades realizadas pelas crianças em casa. Tais ideias aproximam-se muito das orientações do guia, embora seja possível inferir que elas são tomadas, pela professora, de maneira prescritiva e, por isso, sem argumentação.

Portanto, podemos sintetizar que os pais entrevistados interferem nas tarefas de casa das seguintes formas: i) apagam ou a criança apaga a letra por estar feia (estética) ou por causa da ortografia e reescreve novamente; ii) solicitam que a criança leia a palavra escrita e reflita percebendo o erro, a partir do que leu e do que está escrito; iii) solicitam que leia a palavra e apontam onde está o erro.

Defendemos, aqui, que o processo de aprendizagem é fundamentalmente social. Desta forma, o papel do outro é essencial. Vygotsky (1994), ao elaborar o conceito de mediação, afirmou que a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento é uma relação mediada, ou seja, não é uma relação direta, em que o sujeito atua no objeto sem um elemento que o auxilie, que se coloque entre ambos. Para o autor, não apenas os instrumentos e os signos têm essa

função mediadora, mas principalmente o outro, isto é, outra pessoa. Portanto, para Vygotsky (1994, p. 64):

todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre as pessoas (*interpsicológica*), e, depois, no interior da criança (*intrapsicológica*). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Nesse sentido, pensando na alfabetização, informar, discutir, refletir, oferecer modelos de referência são ações fundamentais que os adultos que leem e escrevem devem oportunizar para a criança que está aprendendo. A escrita é uma convenção social, que não é nada transparente, embora tenha certa lógica. É preciso uma ação deliberada, planejada e intencional para que as crianças possam se apropriar desse objeto de conhecimento (TASSONI, 2012).

Segundo Tassoni (2012, p. 199),

durante o processo de alfabetização, os alunos, mesmo sem terem se apropriado de boa parte dos conhecimentos a respeito do sistema alfabético têm condições de se inserirem em situações concretas de uso da escrita, inclusive produzindo textos com os recursos que têm naquele momento. Encarar tais produções como provisórias e reveladoras dos conhecimentos que os alunos têm é fundamental para o planejamento de situações didáticas que possam promover a ampliação e o desenvolvimento de novos conhecimentos sobre a escrita. Isso não significa a anulação da ação pedagógica do professor que traz informações, que é modelo de leitor e escritor, que discute, que mostra como é, que problematiza, que é mediador.

A autora enfatiza o papel mediador do professor no processo de alfabetização das crianças. Certamente, o papel das famílias é diferente do professor, mas quando este assume seu papel mediador nesse processo, com clareza, tem mais condições de orientar a ação dos pais estabelecendo uma parceria.

Até o momento, apresentamos o material empírico, explorando a mediação em seus vários aspectos, tendo como eixo a tarefa de casa, que se constitui em sua maioria por atividades envolvendo a escrita. Agora, passamos a abordar a mediação no que se refere às situações de leitura.

Durante as observações em sala de aula, foi possível registrar um momento de leitura feito pela professora. Ela realizou a leitura da fábula “O Lobo e o Cão”, que consta no Livro de Texto do Aluno.

A leitura teve início às 14h02min e terminou às 14h03min. Aconteceu, portanto, de forma rápida, com pouca entonação na voz, sem ênfases diferentes nos diferentes personagens e sem dramatizações ou expressões corporais. Dentre as duas turmas da sala, os alunos do primeiro ano demonstraram prestar mais atenção. Já aparentemente metade dos alunos do segundo ano não prestava atenção, brincava com lápis em cima da mesa, olhava para o alto, outros para o chão, remexendo-se nas cadeiras, e ainda havia aqueles que folheavam o caderno. Os que prestaram atenção demonstraram interesse pela leitura da professora. A professora, ao finalizar a atividade, não fez pergunta sobre o que acharam do texto, fechou o livro, guardou no armário e entregou o livro didático Coletânea de Atividades. Parece que a professora estava com certa pressa em iniciar a atividade no livro didático.

Observamos que a leitura da professora ocorreu sem um envolvimento afetivo e prazeroso. A respeito disso, a professora, na entrevista, destacou alguns pontos importantes sobre as práticas de leitura em sala de aula e a sua dificuldade em relação à leitura diária para as crianças.

*Professora: O Estado, a Secretaria pede para que seja lida uma história por dia, tem que ler todos os dias. Este ano tem dia que eles escolhem o livro, tem dia que é a leitura do jornal, a roda da conversa. Eles têm o rodízio da biblioteca [...] eles escolhem na segunda-feira e tem a semana toda pra ler por prazer. Na sexta (dia que devolvem o livro), “quem gostaria de contar, quem gostaria de ler o livro que leu durante a semana”, aí eles têm essa liberdade para expor para os amigos o livro que leu, o que achou de interessante, mas sem compromisso. Nada assim: “Tem que ler, tem que trazer”. Então leva pra casa e a mãe ajuda a ler. Alguns já estão lendo sozinho. Aí eu pergunto: “Você leu?”, e eles falam: “Essa é interessante, é legal”. Eu pergunto: “Quem leu, quem gostaria de contar?”. Eles vêm aqui na frente, contam um pouco da história, mostram as figuras.*

A professora aborda duas atividades de leitura, aquela que deveria ser realizada por ela diariamente e a que envolve a escolha do livro da biblioteca para a criança levar para sua casa e compartilhar voluntariamente na sala de aula. Tais práticas já foram abordadas na subcategoria “Circulação de materiais de leitura e escrita”. Nesse momento, interessa-nos outros aspectos para compreender as mediações da professora em relação à leitura realizada na escola com os estudantes.

A professora, ao abordar sua prática de leitura, traz outros sujeitos para a construção do seu discurso. Diz que a “Secretaria” pede que a leitura seja feita todos os dias. Isso traz indícios sobre sua prática diária e as limitações decorrentes das condições da professora.

A professora fala sobre a “leitura prazerosa” relacionada à atividade que envolve o uso da biblioteca. Para ela, essa leitura com prazer é aquela que possibilita ao estudante a liberdade de contato com o conteúdo da história, ou seja, que não tem a obrigação de ser comentada em sala de aula. Em outra fala da professora, registramos novos elementos para compreensão da leitura:

*Professora: Não existe uma cobrança (referindo-se ao aluno), porque vai ler e depois encher de pergunta (referindo-se à leitura que ela realiza com as crianças em sala). Tem dia em que até peço “presta atenção”, aí peço uma lista dos personagens, às vezes peço um desenho. Mas não é assim: “Agora tenho que prestar atenção na leitura, porque vem às perguntas”, não. Lê, acabou, alguns comentários. Por prazer mesmo. Eu acho que isso vai formando novos leitores.*

A professora, aqui, destaca outro momento de leitura fruição – a roda de leitura –, atividade em que ela lê para os alunos. Salientou que a roda de leitura não exige necessariamente uma atividade escrita ou oral sobre a leitura. Contudo, em outros momentos, ela solicita o registro da leitura realizada por ela. Portanto, essa atividade não se configura como obrigatória para a criança resolver problemas. Levantamos como hipótese que essa não obrigatoriedade pode, também, referir-se à forma como a professora lida com a leitura feita por ela para os alunos.

Nesse sentido, o guia “Conversa com os Pais” aborda algo a respeito: “Nunca obrigue as crianças a ler. Não faça da leitura uma obrigação e nem a utilize como um castigo. Para fazer da criança um leitor, ela precisa ler com prazer” (SÃO PAULO, 2010, p. 12). Apesar de ser uma orientação para os pais, esse material também tem relação com o modo de pensar e agir da professora na relação do estudante com leitura.

Sobre este trecho, apenas uma família na resposta da pergunta aberta do questionário “Que informações do material do Programa Ler e Escrever destinado aos pais você destaca como importante?” registrou algo:

*Andrea<sup>52</sup>: Todas as informações são importantes e interessantes, mas na parte que fala que não devemos obrigar as crianças é bem interessante.*

Apesar de a professora se referir à indicação da Secretaria em relação à leitura diária, assume a sua dificuldade:

---

<sup>52</sup> Esta mãe respondeu apenas ao questionário, não participando da entrevista.

*Professora: Foi difícil no começo. Há três anos que a Secretaria pede e eu esqueço. Eu falo pra eles: “Olha, eu tenho que ler uma história por dia e eu esqueço. Então, quando eu esquecer, vocês me lembram” (referindo-se aos alunos). Eu tinha uma menina que todos os dias me lembrava até eu pegar a prática, então agora eu tenho o calendário, tem a roda de conversa e aí já vem a leitura. É a primeira coisa que a gente faz, mas foi difícil. Mas foi difícil o começo até eu pegar como uma rotina mesmo. Eu gosto, eu acho interessante, agora já faz parte da rotina. O ano passado (referindo-se a 2012) foi o ano que engrenou mesmo, porque até então eu tinha muita dificuldade, eu não lembrava, não tinha prática de ler para a criança. Mas o ano passado, eu acho que despertou um gosto pela leitura (referindo-se aos alunos de 2012). É uma turma que lê com gosto, porque quem pega eles depois fala: “A sua turma lê bastante”. A professora (do 3º ano) comenta: “Porque, além de lerem bem, eles gostam”, então é uma coisa que dá para ver.*

Identificamos que a professora destacou como dificuldade a falta de hábito, a rotina. Segundo ela, não tinha o hábito de ler para as crianças até 2011 e relatou que em 2012 essa leitura para a sala engrenou. Mas, ainda assim, sua leitura em sala de aula se mostrou pouco frequente para os alunos. Considerando as cinco observações de campo, presenciamos apenas uma leitura.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi a forma com que a professora se exime do compromisso, ao dizer que “A Secretaria pede e eu esqueço”. Assim, oferece pistas de que essa prática não está bem estruturada no cotidiano dela. Outro detalhe dessa fala é que ela diz “esqueço” no presente e não “esquecia”, já que ela fazia referência à sua dificuldade no passado.

Ainda que essa prática não esteja totalmente enraizada no cotidiano da professora, alguns aspectos nos indicam um processo de mudança. Inicialmente, apontamos como fundamental a sua tomada de consciência em relação à sua dificuldade, de modo que lhe possibilitou buscar formas de mudar a realidade de leitura em sala de aula – pedir para os alunos que a lembrassem. Consideramos que essa tomada de consciência veio a partir das intervenções que a professora coordenadora fez mediante as orientações recebidas no espaço de formação na Diretoria de Ensino.

Também é de extrema importância olhar para o discurso da professora do terceiro ano em que destaca um envolvimento positivo das crianças com a leitura. Essas crianças foram a turma da professora no ano de 2012, as quais fizeram parte da pesquisa.

Outro destaque que fazemos é a presença de outras práticas de leitura que a professora realizou com as crianças, como o mural do jornal e a leitura das revistas que ela citou na entrevista e que foi destacada na subcategoria “Circulação de materiais de leitura e escrita na

escola e na casa”. Para finalizar essa discussão das limitações da professora em relação à leitura diária em sala de aula, levantamos duas hipóteses fundamentais que não podem deixar de serem refletidas nesse contexto.

A primeira é a cobrança da avaliação externa, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), pois essa exerce influência no corpo de profissionais da escola, especialmente da professora que está muito mais diretamente ligada com o rendimento do aluno.

A segunda é que essa professora desenvolve um trabalho com duas turmas em uma mesma sala de aula. Tanto a primeira hipótese quanto essa segunda formam um cenário que pode ser um possível promotor dessa limitação.

Ainda sobre a leitura diária, a professora coordenadora trouxe elementos pertinentes para a discussão da prática de leitura realizada em sala de aula:

*Professora coordenadora: É uma coisa... (pausa), que é muito importante, é a roda da conversa, só que roda da conversa não tem registro. A leitura em voz alta pelo professor é muito importante, não tem um registro. Essa leitura não tem na sequência: “Ah, vamos fazer o questionário agora sobre o que vocês entenderam da leitura?”. Não, é uma leitura por prazer pra criança... (pausa), querer ler.*

A professora coordenadora, ao falar de uma atividade de leitura – a roda de conversa – destacou a não obrigatoriedade do registro. Na sequência, ela deixa mais clara a sua preocupação:

*Professora coordenadora: E os pais cobram muito registro: “Ah, mas hoje, não teve nada lá na escola?”. Eles querem coisa escrita. Uma roda de conversa é muito produtiva, uma roda de jornal é produtiva, mas não tem registro, não vão escrever o que foi falado ali na roda de conversa, de jornal. [...] A roda de leitura também, o aluno lê e depois explica, fala alguma coisa sobre aquela leitura... (pausa), e não tem registro, os pais querem um registro, eles querem a criança escrevendo ortograficamente.*

Mais uma vez, destaca-se a incompreensão dos pais em relação às práticas escolares por falta, provavelmente, de uma discussão mais argumentada sobre a importância das rodas de jornal, de conversa, de leitura.

Na sequência, na entrevista, foi questionado de que maneira a professora coordenadora trabalha com os pais essa questão do registro escrito.

*Professora coordenadora: Eles vêm conversar comigo, porque eles vêm... (pausa) criticando a professora. Aí eu explico que não, que ela está fazendo*

*um trabalho, que não é só porque não está com registro que a criança não está aprendendo, ele (referindo-se ao aluno) aprende outras formas também, na conversa ele aprende muita coisa também. Eu procuro tentar explicar isso, que mudou a concepção, não é como a gente aprendeu, quando estávamos na escola, não é só tudo que está escrito lá. A gente dá muita autonomia para o aluno também se colocar, para o aluno falar. Também tem bastante aprendizado nessa fala.*

Do nosso ponto de vista, ao destacar que a concepção mudou, que é importante dar autonomia para o aluno, a professora coordenadora contribuiu pouco para que os pais compreendam o que mudou e se a mudança possibilitará que seus filhos aprendam a ler e escrever. Em relação ao desenvolvimento da autonomia, o próprio guia contém informações a respeito disso para a vida cotidiana das crianças. Ainda segundo a professora coordenadora, os pais que têm mais dificuldades de compreender são aqueles que têm um nível de escolaridade mais baixo.

*Professora coordenadora: Aceitam porque você é professora coordenadora, você está falando tudo. Mas você percebe pelo olhar deles que não concordam. Mas aceitam.*

Dois observações são importantes frisar. A primeira é que, apesar de a professora coordenadora destacar que os pais querem o registro escrito, nesta turma pesquisada foram identificadas várias atividades de escrita, tanto em sala de aula, quanto em casa, com as tarefas. A segunda observação é que, do nosso ponto de vista, as famílias demonstraram interesse pelas atividades de leitura e nenhuma delas trouxe como reclamação a ausência de registro de atividades escritas.

Já vimos o que a professora coordenadora abordou sobre a importância da leitura para a criança e o que disse a esse respeito com os pais. Na observação da reunião de pais e mestres, a professora da classe disse:

*Professora: Quanto mais lê melhor interpreta, tudo hoje é na base da interpretação, vestibular, concurso, tudo é interpretação. [...] quanto maior variedade de texto a gente oferece à criança, melhor pra ela, ela vai se desenvolvendo na leitura e também na escrita.*

A professora traz a importância da variedade de textos e da frequência da leitura como a base para a interpretação, sendo ela necessária para a vida futura do aluno. Contudo, fica uma lacuna de informação sobre a importância da leitura para uma realidade mais imediata da criança.

O guia “Conversa com os Pais” traz elementos mais próximos à realidade do aluno. Destaca que:

Saber ler e escrever é muito importante para resolver problemas do dia a dia – por exemplo, fazer uma receita, estudar, informar-se, aprender um jogo, ler para se divertir;  
Ler e entender alguns textos do cotidiano, como cartas, bilhetes, listas, cartazes, receitas, notícias de jornais e legendas de fotos;  
Gostar de ouvir histórias e familiarizar-se com a linguagem literária;  
Ler placas, nomes, listas, canções e outras coisas;  
Leia ou peça que elas leiam rótulos de embalagens;  
Normalmente, em casa, na rua ou no ônibus, recebemos muito material impresso – folhetos, cartões, jornaizinhos. Não desperdice a oportunidade de explorá-los com as crianças (SÃO PAULO, 2010, p. 7, 8 e 11).

O material traz como ponto central da importância da leitura a resolução de problemas cotidianos para essa faixa etária, bem como para parte da proposta dos livros do Programa Ler e Escrever, tais como a leitura do jornal, uma lista, placa, um jogo etc. Vemos que, nesse sentido, a intenção do que está contido no guia é justamente uma articulação da leitura com a realidade mais próxima da criança para que possa haver um sentido das práticas da escola relacionadas com o ambiente fora dela, especialmente em casa.

Segundo Barton e Hamilton (2004), uma das funções da alfabetização é que esteja correlacionada com as funções que o indivíduo tem em determinado meio cultural, seja nas relações domésticas (como, por exemplo, cozinhar) ou no trabalho, pois não existe um texto com significados autônomos independentes do indivíduo concreto. Outra função é que a alfabetização deve ser capaz de proporcionar a comunicação interpessoal, resolver um problema prático ou atuar como instrumento mnemônico. Ainda, conforme os autores, a alfabetização abre possibilidade para um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas a partir de eventos mediados por textos.

Agora trazemos os discursos das famílias para compreendermos um pouco sobre as práticas de leitura envolvendo as crianças no universo extraescolar e as relações que estabelecem com o guia “Conversa com os Pais”. Para tanto, a professora será fundamental no processo de compreensão das interações entre pais e alunos, pois suas orientações fizeram parte da construção de parte desse cenário.

Antes de abordarmos a orientação da professora, ressaltamos que, na totalidade das nove entrevistas realizadas com as famílias, todas elas afirmaram que a criança tem um contato com a leitura em casa, seja por meio de livro, da Bíblia, de revista, jornal, computador,

dicionário, enciclopédia etc. Isso também se confirmou pelos questionários respondidos por essas mesmas famílias.

A professora, na reunião de pais e mestres realizada no início do segundo semestre em agosto, destacou sobre a prática de leitura fazendo referência ao guia “Conversa com os Pais”:

*Professora: [...] Então esse livro, “Conversa com os Pais” é o que a gente fala toda reunião. É o incentivo à leitura [...] apresentar o gibi, a revista, os diferentes livros didáticos. Antes das férias, a gente estava trocando livros (referindo-se a biblioteca), eles estavam levando pra casa, então ele escolhe aqui. Chegou em casa: “Lê pra mim” (referindo-se aos pais), ou: “Eu leio juto com você” (referindo-se aos pais), “Vamos ler, eu leio um parágrafo e você lê outro” (referindo-se aos pais), “Você lê e depois me conta como é a história. Que final diferente você daria pra esse texto?” (referindo-se aos pais).*

A professora fornece aos pais a orientação de que se deve incentivar a leitura através de diversos tipos de materiais, salientando indiretamente a biblioteca como fonte de material, e especifica algumas formas de mediações que podem ser realizadas com a criança. No guia “Conversa com os Pais”, encontramos fragmentos dessas orientações fornecidas pela educadora: “Leia ou peça que elas leiam rótulos de embalagens. [...] Comentem, conversem sobre o que leram” (SÃO PAULO, 2010, p. 10 e 11).

Sobre as orientações que a professora ofereceu apenas uma mãe se lembrou das especificidades da mediação da leitura com a criança. A maioria relatou somente genericamente o incentivo à leitura. Contudo, apesar da quase inexistência de orientações sobre a leitura entre adulto-criança na memória dos pais, surgiram, nas entrevistas, falas semelhantes com o conteúdo da orientação da professora e do guia. Abaixo, apresentamos as falas representativas desse universo:

*Alexandra: Eu ou ele (referindo-se ao esposo) sempre lemos livrinho pra eles, depois eles contam a história pra gente. Às vezes, eu vou pro quarto, leio com eles. Agora é com o Igor (referindo-se ao filho mais novo) que ele (referindo-se ao esposo) está lendo, mas bem pouco ainda. Então eu leio no quarto, mostro as figuras, e eles adoram. Aqui em casa todo mundo adora ler.*

*Gisele: Ah, ele gosta muito de ler pra mim, e mesmo agora com a menina (referindo-se à filha de um ano de idade) ele fala assim: “Põe ela pra dormir” (referindo-se ao fato de poder haver uma leitura).*

*Keila: A princípio, no começo do ano, eu lia pra ele, depois a gente começou a dividir, eu lia uma página e depois ele lia a outra. Antes eu lia uma linha e depois ele uma linha...depois eu lia uma página e ele outra.*

*Grasiela: Desde os três anos (referindo-se ao estímulo por parte dos pais com a leitura). A gente lê pra eles. Mas, quando eles aprenderam (referindo-se à criança e à irmã) a ler, eles que leem pra mim. Às vezes ele chega pra mim e fala “Lê pra gente”, eu falo: “Não, senta aí vocês e leem que eu vou escutar”. Isso pra estimular a ler, a leitura. [...] Às vezes, eu espero, mas precisa aprender a fazer sozinho também (referindo-se ao fato de não precisar da mãe lembrando sobre atividades da escola), não só esperar da mãe.*

Na fala dessa mãe, enquanto a criança não sabia ler, ela lia para ela, porém, ao perceber que a criança já tinha um domínio da leitura, solicitava que ela lesse sem que a mãe precisasse fazer a leitura. Do nosso ponto de vista, em outras palavras, essa mãe realizou uma ação na perspectiva de promover a autonomia da criança. Outras duas mães apontam para o mesmo sentido:

*Alexandra: Então, o Vinícius já me pediu várias vezes para ler esse do Programa Ler e Escrever (Livro de Textos do Aluno), mas, como ele lê, ele lê para o irmão (referindo-se ao de cinco anos).*

*Grasiela: Às vezes, essa correria, quando dá pra ver, eu vejo, mas, quando não, eu falo: “Aprenda a fazer sozinho”, eu ensinei a hora do relógio, e falo: “Olha a hora ali, não espera eu ficar pedindo”.*

As mães apoiam a criança na leitura, contudo sinalizam para o fato de as crianças adquirirem uma maior autonomia para tal atividade. Apesar de não entrarmos em uma discussão aprofundada sobre a dimensão da autonomia, consideramos importante ser evidenciada, pois isso beneficia o aluno e os pais que nem sempre têm um tempo e hábito para as atividades escolares de leitura da criança. Assim, a atividade de leitura realizada em sala de aula pela professora se torna mais imprescindível para os alunos, em especial para aqueles que os pais têm pouco tempo ou mesmo têm dificuldade em relação à leitura. Sobre essa questão, trazemos alguns exemplos das famílias investigadas:

*Raissa: Quando ela era pequena, ela falava: “Mãe, leia isso pra mim, leia aquilo”, e eu falava: “Filha, eu não sei ler, tô sem tempo”, e ela ficava só olhando. Aí depois ela se esforçou mais, porque eu acho que como ela queria ler aquela historinha e nem eu nem o pai tinha muito tempo, aí acho que ela acabou lendo mais rápido.*

*Simone: Dá pra fazer (ajudar a criança em casa no processo de escolarização), mas é um pouquinho complicado. É aquela correria, o pai tem que trabalhar fora. Quando chega você fica pouco em casa, você tem pouco tempo pra ajudar seu filho a escrever, a ler.*

*Keila: Mesmo sabendo ler, ficava inseguro, sabe? “Ai, me ajuda aqui, porque eu não entendi (o filho diz).” Agora, depois das férias, ele senta*

*sozinho, e outra, antes eu sentava do lado, esperando ele fazer, aí acabava até me atrasando. Eu acabo acelerando ele: “Vamos, vamos, vamos, que eu tenho outras coisas pra fazer”. Agora não, ele fica sozinho.*

Observa-se o entusiasmo das famílias na progressiva autonomia da criança. Para as famílias que querem e disponibilizam esforços para a vida escolar da criança, como a escola pode contribuir para que os pais compreendam a importância de mediações que caminhem para uma autonomia do aluno?

Avançando nas discussões sobre as práticas de leitura vivenciadas pela criança juntamente com seus pais, a professora orientou na reunião de pais realizada no início do segundo semestre que:

*Professora: Então, quanto mais a criança lê, quanto mais tipos de textos literários diferentes você dá para ela ler, pode ser uma receita, uma cantiga, uma poesia, pode ser um jornal, pode ser um gibi, pode ser até um texto mais elaborado, tem aqueles que leem a Bíblia, que é uma linguagem diferenciada, bem diferente daquela que ele (referindo-se ao aluno) está acostumado.*

No trecho acima, a professora contempla todos os itens do guia “Conversa com os Pais”.

Em relação à leitura de receita, identificamos duas famílias com essa prática e uma delas afirmou ter aprendido a partir da orientação da escola.

*Noeli: Não (referindo-se ao fato de não ter lido no guia Conversa com os Pais), veio lá da escola, a professora falou em reunião. Se a gente fosse fazer receita, era para pedir para ele ler. Partiu de lá mesmo.*

Durante o período de observação em sala de aula, foi possível realizar uma conversa informal com a criança dessa mesma família, com o objetivo de explorar um pouco mais sobre a prática de ler receitas e cozinhar:

*Pesquisador: O que mais você faz com sua mãe em casa?*

*Cris: Bolo.*

*Pesquisador: Como você faz?*

*Cris: Eu leio para ela.*

*Pesquisador: A receita?*

*Cristian: É.*

*Pesquisador: E você gosta de ajudar sua mãe a fazer o bolo, a ler a receita?*

*Cristian: Eu gosto.*

Como no livro didático Coletânea de Atividades é contemplada essa atividade, percebe-se o quão importante significa o entrelaçamento da orientação da professora, a prática dessa mãe com a criança em casa e a execução da atividade em sala de aula.

No questionário, obtivemos sete respostas afirmativas sobre o fato de a criança realizar a tarefa de casa na cozinha. Isso pode indicar a hipótese que, enquanto a criança faz a atividade, a mãe está realizando algo relacionado à culinária. Sendo assim, esse espaço mostra-se favorável para uma possível interação entre o adulto e a criança. Contudo, apenas duas famílias indicaram essa prática de leitura de receita, ou seja, uma parcela pequena das famílias entrevistadas.

Em relação à leitura da Bíblia, foi mais comum tal referência nas entrevistas e no questionário. Isso foi orientado pela professora e também consta no guia de orientação aos pais.

Outras práticas registradas envolveram a leitura de panfletos de supermercado e a leitura de placas nas ruas. Nesses casos, como elas ocorreram?

*Alexandra: Com os três aqui em casa foi assim. Chegava do Carrefour com aquele panfleto, sentava aqui no chão, se não era eu, era ele (marido) e começava: “açúcar”, “óleo”. Aí eles começaram a ler por dedução, porque via a figura: “Ah, é o óleo, esse é o feijão”.*

*Keila: Ele lê placas nas ruas, velocidade do carro agora ele vê.*

*Pesquisador: Ele comenta?*

*Keila: Ele cobra, “Olha lá! Tem que virar à direita. Não é pra lá?”. Quando você resolve cortar um caminho, ele percebe que é errado... (pensando), se você aumenta a velocidade, ele sabe ver a placa que é 60, ele cobra.*

*Raissa: Um dia, a gente estava indo e eu falei pra ela: “Fica em tal rua”, e ela falou: “Vamos lendo as placas pra ver”. Elaque acabou descobrindo, pelo nome da rua, foi um médico que eu fui essa semana. Fui eu, ela e o pai. Só que nem eu, nem ele sabíamos onde era. Ela falou: “Mãe, vamos no ônibus olhando”; ela foi olhando a placa, sabe, das ruas*

Para finalizarmos essa discussão sobre as práticas e mediações em relação à leitura, trazemos algumas conclusões principais. Começamos por evidenciar a prática de leitura do ponto de vista da professora coordenadora e da professora em sala de aula para as crianças.

Segundo a professora, a leitura prazerosa é aquela em que não existe uma obrigatoriedade da criança com o fato de explicitar o que considerou como importante da história ou mesmo um registro escrito. Porém, ela utiliza, em alguns momentos, o registro escrito, como, por exemplo, o desenho. A professora coordenadora caminha na mesma

direção destacando a importância da leitura prazerosa. Segundo Geraldi (2003, 98), a leitura fruição é aquela onde se lê “por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o ‘desinteresse’ pelo controle do resultado” (destaques feitos pelo autor). Trata-se de relação exclusiva com o texto. O autor busca trazer para dentro da escola a fruição, o prazer. Afirma que a escola inserida em uma sociedade capitalista não apenas reproduz tal sistema, como também prepara os alunos para ele. Dessa forma, “exclui qualquer atividade ‘não rendosa’: lê-se um romance para preencher a ‘famigerada’ ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação” (GERALDI, 2003, p. 97, destaques feitos pelo autor). Assumir a leitura fruição na escola significa romper com os mecanismos de controle sobre a realização da leitura e a sua compreensão correta.

Outro aspecto refere-se à dificuldade da professora em realizar a leitura diária. Isso fica evidente pelo único registro de leitura realizada por ela para as crianças nas cinco observações realizadas em sala de aula, além do modo de realizá-la com as crianças. Contudo, ela tem consciência de sua limitação e, provavelmente as orientações da professora coordenadora e as orientações do Programa Ler e Escrever podem ter contribuído para isso.

Em função de sua limitação, a professora utiliza uma estratégia que envolveu os alunos no sentido de eles a ajudarem a se lembrar da leitura diária. Assim, concluímos que, mesmo a professora não realizando a atividade de leitura diária, ela se mostrou em um processo de mudança. Pontos importantes que evidenciam esse movimento de mudança foram não apenas a tomada de consciência da dificuldade, mas também as práticas de leitura com relação ao jornal e revista, bem como a fala positiva da professora que recebeu a sua turma em relação ao fato dos alunos lerem bem e demonstrarem prazer pela leitura.

Sobre as orientações que a professora propôs em sala de aula, vemos que ela trouxe aspectos similares com o do guia “Conversa com os Pais” e outros que não constam no material. Assim, ela traz pontos complementares. A semelhança ocorre quando ela aborda o fato de o adulto ler para a criança ou solicitar que ela leia e, posteriormente, conversar sobre a leitura. A complementação se refere à alternância da leitura entre o adulto e a criança.

Ainda, sobre a orientação da professora para as famílias em relação à leitura, identificamos que apenas duas famílias se lembraram da orientação e isto ocorreu em relação à prática da leitura de uma receita. Porém, as famílias apresentadas nesta discussão mostraram práticas semelhantes com a orientação do guia “Conversa com os Pais” e com a da professora. Ressaltamos, também, que todas abordaram a leitura por parte da criança em casa.

Sobre as práticas das famílias, levantamos como importantes dois aspectos, que do nosso ponto de vista apresentam uma inter-relação. O primeiro é que algumas famílias apresentaram dificuldades quanto ao fato de contribuírem na atividade de leitura em casa. O outro ponto é que algumas delas, indiretamente, apontam como fundamental que a criança desenvolva uma autonomia frente à sua responsabilidade com a leitura. A autonomia da criança contribuiria em muito no fato de os pais não terem tempo e disposição apropriados para a realização da leitura. Neste sentido, nem a professora e nem o guia “Conversa com os Pais” trazem reflexão sobre as condições que possibilitam o desenvolvimento da autonomia da criança.

Para finalizar a discussão, consideramos que houve, por parte da professora, muito mais investimento nas suas orientações para os pais em relação às práticas de leitura do que as de escrita. Por quê?

Do nosso ponto de vista, a professora investe muito mais em sala de aula nas atividades de escrita do que nas de leitura. Inferimos que esse maior investimento da leitura em relação aos pais sinaliza justamente a lacuna da realização da leitura em sala de aula. Assim, numa tentativa de suprir essa situação, a professora investiu suas orientações para os pais na leitura.

Contudo, em relação ao que os pais conseguem se lembrar das orientações da professora, em boa parte deles fica claro um maior investimento na escrita. Entendemos que ocorreram muito mais atividades de escrita em casa do que de leitura. A professora valorizou muito mais as atividades de escrita do que leitura em sala e em casa. Sobre as tarefas de casa, existiu uma cobrança semanal por parte da professora, diferentemente da leitura, que em sua realização tinha um caráter mais voluntário. Por isso, ficou muito mais evidente para os pais a orientação em relação à escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira conclusão que destacamos no âmbito deste estudo é que apesar do Programa Ler e Escrever ter sido considerado como uma Política Pública do Estado de São Paulo, ele não se configurou em hipótese alguma como uma “Política Pública”. Esta política educacional que regulamentou e ainda regulamenta parte das ações dos profissionais na escola teve como pano de fundo uma decisão política partidária filiada ao PSDB e que foi institucionalizada no ano de 2009, sob o mandato do ex-governador José Serra e, na sua continuidade pelo atual governador Geraldo Alckmin, também filiado ao mesmo partido.

Sendo assim, não levou em conta a diversidade dos atores diretamente envolvidos na educação no âmbito da avaliação dos problemas educacionais. Considerando apenas os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP) como meio de diagnosticar os problemas da educação. Além dessa não participação dos educadores quanto aos problemas educacionais, não houve participação deles na formulação e execução desta política. Neste sentido, a decisão tomada foi a de copiar um Programa instituído no município de São Paulo. Mas, pelo que mostramos por meio dos resultados, os profissionais não criticam o Programa.

Para complementar esta discussão ideológica, também registramos que o mesmo ex-governador estipulou um plano com dez metas para o Estado de São Paulo, também sem a participação dos educadores.

O que percebemos com isso são traços de uma visão reducionista de ordem da política de governo ao proporem uma regulamentação de ações para toda uma rede de Educação do Estado que se configura como diversa e imensa, bem como sem considerar as particularidades que são próprias de cada realidade escolar. Talvez este tipo de guia de orientação seja muito difícil de ser construído para realidades específicas, porém ele pode se adequar a elas na medida em que haja uma reflexão por parte dos profissionais da escola.

O Programa veio verticalmente, sem diálogo com os profissionais da Educação. Em relação ao guia “Conversa com os Pais”, traduziu-se em mais um material vinculado a uma concepção tecnicista de educação, em que a dimensão da reflexão teórica não foi o objeto central.

Deste modo, como já argumentamos nos resultados e análises a partir da reflexão de Freitas (2005) sobre o processo de uma política neoliberal para a educação brasileira, a

implantação do Guia de Orientação aos pais se constitui como não dialógica e pseudoparticipativa, como mostramos por meio dos dados empíricos.

A relação que a professora coordenadora abordou sobre este processo de implantação do guia foi superficial, sem um estudo das possibilidades reais da escola em sua relação com as famílias, sem reflexão dos conteúdos apresentados no material.

Assim, também ocorreu com a professora. Ela não chegou a ler o guia com as famílias na tentativa de abordar junto com elas as possibilidades e impossibilidades do conjunto de informações. O próprio título do guia pressupõe uma conversa com os pais, porém isto não ocorreu em nenhum momento desde o início do processo de implantação. O processo formativo que deveria ter ocorrido com relação a esta dimensão do Programa, isto é, que implica a relação entre escola e família, não existiu, pois o que permeou o contato das profissionais com o guia foi um processo informativo, o que impediu uma transformação da realidade que fosse mais benéfica para a escola e para as famílias.

Registramos que o guia chegou atrasado na escola e não foi socializado na primeira reunião de pais e mestres no primeiro semestre letivo (o que faria mais sentido). A professora, por sua vez, não o entregou na segunda reunião de pais deste mesmo semestre. Acreditamos que se não fosse pela pesquisa, muito possivelmente o referido material não seria entregue para os pais, o que indica fortemente uma resistência por parte da escola que leve em questão o diálogo na concepção de parceria com a família. Para essa resistência levantamos como hipótese o receio da professora ser objeto de crítica por parte dos pais, dado o fato que isso poderia dar-lhes informações para questionar o seu trabalho. Outro argumento é inexperiência da escola com práticas democráticas e uma cultura de currículo vertical como consta no documento fornecido pela escola

Outra dimensão que devemos levar em consideração é o fato de que historicamente o processo de formação dos professores, tendo como eixo norteador a relação entre escola-família, tem-se configurado como deficiente nos cursos de formação inicial e continuada. Assim, percebemos muito mais um processo tanto no âmbito político legislativo (LDB e ECA) quanto no executivo de incentivo de políticas de ação, porém sem um respaldo teórico reflexivo e prático.

A única iniciativa no âmbito governamental que foi registrada e que tem como foco a formação dos gestores e professores foi o material “Interação escola-família: subsídios para práticas escolares”, construído pelo MEC em parceria com a UNESCO. Por meio das análises deste documento nacional, consideramos que ele possa se constituir como ponto de partida

para uma mudança na estrutura de olhar as políticas educacionais na relação entre escola e família, pois um dos seus objetivos é justamente a reformulação dessa relação a partir de uma base teórica que compreenda a realidade da escola na relação com as famílias na sua historicidade. Nesta perspectiva as ações que regulamentam esta relação devem caminhar numa proposta individualizada e não generalizada das escolas com as famílias, como é o caso deste guia, o “Conversa com os Pais”. Contudo, ressaltamos que mesmo havendo iniciativas como essas de orientações gerais para pais, o que pode torná-las com baixa repercussão recai sobre uma ausência de formação teórica que leve em conta a realidade particular. Havendo essas duas vertentes, orientações gerais e uma reflexão particularizada, a configuração pode ser outra, baseando-se mais no real, em oposição ao ideal.

Apesar de não registrarmos na escola pesquisada alguma repercussão negativa na relação com as famílias e com os alunos, o que significa dizer que o conteúdo do guia pode se constituir como algo não negativo em si mesmo, consideramos que se houvesse maior engajamento com a proposta do Guia de Orientação, as famílias poderiam ter se beneficiado muito mais. Como vimos nas reuniões de pais e mestre, a professora buscou muito mais dizer o que as famílias deveriam fazer do que conversar com elas. O fato da professora não ter-se apropriado da totalidade do conteúdo implicou em dificuldades para uma conversa planejada e intencional.

Para finalizar as considerações neste âmbito da implantação do Guia de Orientação e das propostas de reflexão sobre como pode ser pensada uma política de interação entre escola e família, evidenciamos que o guia se configura dentro das ações de educação da família. Tal configuração tem relação em grande parte na origem no movimento educacional dos pioneiros da Escola Nova e que já faz quase 100 anos, considerando a criação em 1925 da Seção de Cooperação da Família. Castro e Regattieri (2010) também evidenciaram na pesquisa realizada no território brasileiro para construção do documento, que a maior parte das políticas entre escola e família estava articulada com esta mesma proposta de educação das famílias. Isto significa um movimento de repetição muito bem cristalizado neste âmbito da relação escola-família.

Na perspectiva de Castro e Regattieri (2010), o ideal para uma política de interação entre escola e famílias seria levar o entendimento do contexto do aluno na sua família e, posteriormente se efetivar um contrato informal daquilo que os pais podem contribuir. Em função disso a escola se reorganizaria em sua estrutura pedagógica e curricular para atender com mais acuidade os alunos que não podem esperar de seus pais uma ajuda eficaz.

O documento elaborado pelas autoras referenciadas acima pode indicar uma grande possibilidade de re-significação da concepção teórica e prática da escola no contato com as famílias. Este documento pode, também, constituir-se como possibilidade de ruptura com um modelo autocrático das políticas educacionais, dado o fato que ele requer uma postura dos agentes da Secretária de Educação e das instituições escolares no sentido do diálogo das possibilidades familiares. Assim, o currículo seria reflexo do real e não da expectativa idealizada de família.

Em relação à circulação de materiais no ambiente escolar e doméstico, consideramos que houve um grande investimento em ambos os espaços, principalmente em relação aqueles que circularam nos dois espaços da criança. O guia “Conversa com os Pais” incentiva a circulação de alguns materiais nestes dois âmbitos de socialização da criança. Além dos materiais vinculados ao Programa que circularam nos dois ambientes, a escola também promoveu contatos com outros materiais didáticos e com os livros da biblioteca. Do nosso ponto de vista a circulação de materiais de leitura e escrita nos dois ambientes pode oferecer mais condições para a inserção das crianças no mundo letrado.

Em relação ao guia “Conversa com os Pais”, identificamos que mesmo ele não abordar diretamente a questão da tarefa de casa, ele configurou-se nesta perspectiva, pois representou um instrumento mediador para atividades de enriquecimento curricular ou de conexão de conteúdos escolares para a vida cotidiana (CARVALHO, 2006). Além disso, o guia recomenda orientações sobre como mediar o erro do estudante e, todas as ações dos pais relacionadas ao erro da criança incidiram sobre a atividade escrita, a tarefa de casa. Assim sendo, o guia de orientação tem nas suas entrelinhas a marca predominante da tarefa de casa, que historicamente vem se constituindo como um grande instrumento de relação da escola com a família.

O guia procura orientar ações que se consideram importantes para a vida social da criança, porém não de todos os alunos como foi o caso da receita ou do cartão de Natal. Neste sentido da importância da prática social como parte integrante do processo de alfabetização, tanto a professora como a coordenadora ofereceram poucas pistas da articulação da escrita e da leitura para a vida social dela.

Percebemos que a professora investiu muito mais em atividade de escrita para os alunos tanto em sala de aula como em casa. Isso ficou claro pelas entrevistas com os pais, quando trouxeram de suas lembranças as orientações da professora proferidas em reunião de pais e mestre. Os pais também foram muito enfáticos em relação às atividades de escrita.

Sobre as atividades de escrita houve uma relação entre os conteúdos do guia com as práticas dos pais a partir das orientações da professora. Esta relação apresentou similaridade, complementariedade e contradição. Tanto os aspectos que se complementam quanto os que se contradizem podem contribuir para o processo reflexivo do conteúdo do guia, já que não foram similares com o que os organizadores idealizaram. Isso indicou de fato como cada família em sua realidade concreta se apropriou das informações.

Tais aspectos tiveram grande relação com a dimensão do erro cometido pela criança e o modo como a mediação, tanto da professora como dos pais, deveria acontecer. O guia e a professora sinalizaram para que os pais não corrigissem a escrita da criança, entretanto os casos em que registramos a mediação dos pais, nenhum deles caminhou nesta direção.

Os pais atuaram de forma a apagar ou solicitavam que a criança apagasse a letra feia (estética) ou a dimensão ortográfica e reescrevesse novamente, solicitavam que a criança lesse a palavra escrita e refletisse a percebendo o erro a partir do que leu e solicitavam que a criança lesse a palavra orientando-a sobre onde estava o erro.

Para além destas contradições, também, foram identificados conflitos na relação desta proposta de não correção do erro com os pais, pois segundo a professora coordenadora e a professora eles apresentaram dificuldades na compreensão desta proposta. Isso sinalizou para um entendimento de que a professora não tinha tanta clareza para fundamentar para os pais a necessidade de não correção, apenas orientando-os a não corrigir. A orientação não provoca transformação em uma cultura de correção já enraizada.

Para finalizar as considerações sobre as tarefas de casa, registramos as dificuldades dos pais quanto à compreensão das propostas para ajudarem seus filhos. Os motivos se relacionaram à falta de tempo e, principalmente às mudanças na forma de ensinar e nos próprios conteúdos de hoje. Em função disso, as famílias incentivavam seus filhos a realizarem sozinhos suas atividades. Algumas estratégias visando ajudar as crianças na tarefa de casa foram produtivas – incentivar a falar diretamente com a professora, escrever bilhetes e dialogar com a criança buscando ajudá-la a se lembrar do que foi vivido e/ou falado em sala de aula.

Sobre a leitura, ressaltamos que a professora desenvolveu com as crianças algumas atividades: construção de um mural na sala de aula com base na atividade do jornal, leitura de revistas, livro da biblioteca e leitura em sala de aula. Apesar de essa última atividade ser indicada pelo Programa Ler e Escrever como uma atividade de frequência diária, a professora demonstrou dificuldades para seguir tal orientação. O motivo alegado foi a falta de hábito.

Contudo do nosso ponto de vista existe outro fator que merece destaque. As condições impostas pela avaliação em larga escala, o Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP).

Ainda sobre a dificuldade de leitura diária da professora em sala de aula, evidenciamos um processo de superação ao sinalizar ter tomado consciência de que na maioria das vezes esquecia-se de ler. Em função disso solicitava que as crianças a lembrassem. Outros pontos que demarcamos como um sinal de superação foi o trabalho de confecção do mural na sala de aula com jornais, bem como a avaliação da professora do terceiro ano que recebeu a sua turma de 2012 relatando que os estudantes gostavam de ler e o faziam bem.

Outro detalhe importante sobre a leitura foi sobre a atividade que envolveu os livros da biblioteca. Esta atividade configurou-se como voluntária para as crianças expressarem o conteúdo da história em sala de aula. Do nosso ponto de vista, isto também ofereceu pistas de que sua leitura não havia uma obrigação para as crianças, bem como pode ter ocorrido em casa, sendo os pais mais ativos em relação à atividade de escrita (tarefa de casa).

Percebemos que dentre as orientações da professora para os pais na primeira reunião de pais e mestre do segundo semestre, que a professora investiu muito mais nas atividades de leitura do que escrita, que quase inexistira. Acreditamos que isso decorreu da sua pouca prática de leitura com os alunos, implicando em maiores orientações para a família como forma de cobrir uma lacuna deixada por ela sobre a leitura. Entretanto, o que mais registramos nas famílias foi justamente maior ênfase na escrita do que na leitura. A maioria dos pais relatou de modo generalizado o incentivo a leitura sem trazer grandes elementos de como isso poderia ocorrer em casa.

Também houve um conflito tratado pela professora coordenadora em relação à dimensão da leitura. Segundo ela, os pais não entenderam a importância dela para o desenvolvimento da criança em detrimento do registro escrito. Porém, tanto ela como a professora pouco sinalizaram a importância que a leitura assume para o processo de alfabetização, bem como não apresentaram uma relação com o que o guia propõe. Isso demonstra mais uma vez a fragilidade por parte delas em relação à compreensão do guia.

Outra consideração que fazemos é da relação do guia com as práticas de letramento na Educação Infantil. O que encontramos foi uma desconsideração das práticas anteriores em que as crianças estiveram envolvidas, bem como para as possibilidades dos pais terem tido contato com tais práticas no decorrer deste nível de ensino. Não só o guia de orientação deixou nas entrelinhas essa desconsideração, mas, também, a ausência de discussão por parte da

professora deixou em haver que tais práticas poderiam ser interessantes de serem discutidas. Isso proporcionaria aos pais a vivência anterior dessas práticas e muito possivelmente poderia trazer mais sentido para eles sobre as possibilidades e impossibilidades.

Consideramos que de um modo geral houve lacunas na comunicação entre escola e família sobre a implantação do guia “Conversa com os Pais”. Consideramos que a parceria proposta pelo guia foi frágil. Essa fragilidade que apontamos não se refere ao guia, mas acreditamos ser em relação ao modo como o processo de execução ocorreu, isto é, informativo e sem diálogo. Isso ocorre desde o início da chegada do material até o destino final, os pais.

Assim, consideramos de extrema importância que o processo informativo seja revisto para não cair na perpetuação do tecnicismo, mas promover a emergência de um processo de fato formativo reflexivo. Existindo este último, a outra grande problemática que identificamos, isto é, a fraca comunicação da escola com as famílias tende a se movimentar para outra direção. Neste sentido, poderão os educadores tratar os espaços coletivos de apresentação das propostas da escola para os pais de modo mais aberto, dinâmico e que promova a reflexão, uma conversa com os pais e não apenas orientações.

Por fim, esperamos que este trabalho de pesquisa possa servir de reflexão para compreensão da implantação de uma política que regule as relações entre escola e família. Desejamos, também, que ele possa ser objeto de reflexões para outros trabalhos, bem como de críticas no sentido de revisão das lacunas deixadas por nós, pois todo trabalho é um processo em construção e nunca está acabado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. C. P. R. **A lição de casa como extensão da sala de aula de língua estrangeira (inglês)** 1997. 223 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

ALVES, L. G.; ROCHA, M. S. P. M. L. O “estado da arte” nas pesquisas sobre as relações família-escola nos anais da Anppep e Conpe. In: Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas, 15, 2010, Campinas. **Anais do XV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas**, 2010.

ALVES, L. G.; ROCHA, M. S. P. M. L. As relações entre famílias e professora do primeiro ano do Ensino Fundamental: Avaliação em foco na Escola do Sítio. In: Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas, 14, 2009, Campinas. **Anais do XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas**, 2009.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar(1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

ARAÚJO, M. J. G. M. Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares. Reunião Anual da Anped, 23, 2000, Caxambu. **Anais da XXIII reunião Anual da Anped**, 2000.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como prática social. In: ZAVALA, M.; NINÔ-MURCIA, M.; AMES, P. Escrita y Sociedad. **Nuevas Perspectivas Teóricas y Etnográficas**. Lima: Red para El Desarrollo de Lãs Ciencias Sociales em El Perú, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 7. ed. Brasília, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 7. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

CAMPOS, A. R. Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. **Revista Vertentes**, São João Del Rei, v. 19, n. 2, 2011. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra\\_Campos.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf)>. Acesso em:

CARVALHO, M. E. P. O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 8, p. 85-102, 2006.

\_\_\_\_\_. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 94-104, 2004.

CARVALHO, M. E. P., BURITY, M. H. Dever de casa: visões de mães e professoras. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1abr. 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/684/68490103.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

CARVALHO, M. E. P.; NASCIMENTO, C. S.; PAIVA, C. M. O lugar do dever de casa na sala de aula. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 341-357, out. 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/684/68490210.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2012>. ISSN 1518-5648.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Orgs.) **Interação Escola – Família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO; BRASIL, Ministério da Educação Brasília: 2010.

CHRISTOVAM, A. C. C. **Efeitos de Condições de Monitoramento de Mães Sobre Desempenho em Supervisão de Estudo**. 2011. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: LEITE, S. A. S; COLELO, S. M. G.; ARANTES, V. A. (org.) **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

COSER, D. S. **Avaliação de programa para capacitar pais como agentes de promoção de comportamentos de estudo**. 2009. 350 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CUNHA, M. V. Uma contribuição à história das relações entre escola e família. **Revista história da Educação**, Pelotas, n. 5, p. 93-121, 1999.

\_\_\_\_\_. A desqualificação da família para educar. **Revista Caderno de Pesquisa**, n. 102, p. 46-64, nov. 1997.

\_\_\_\_\_. A Escola Renovada e a Família Desqualificada: do Discurso Histórico-Sociológico ao Psicologismo na Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 318-345, maio/ago. 1996.

DI NUCCI, E. P. Interesses e dificuldades dos pais na alfabetização dos filhos. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 1, n. 23, 1997.

DIÁRIO OFICIAL. Resolução da SE (Secretaria de Estado da Educação), 86, de 19/12/2007, publicado em 21 dez. 2007. Disponível em:

<[http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/GatewayPDF.aspx?pagina=23&caderno=Executivo%20I&data=21/12/2007&link=/2007/executivo%20secao%20i/dezembro/21/pag\\_0023.pdf](http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/GatewayPDF.aspx?pagina=23&caderno=Executivo%20I&data=21/12/2007&link=/2007/executivo%20secao%20i/dezembro/21/pag_0023.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução da SE (Secretaria de Estado da Educação), 66, de 21/08/2009, publicado em 24 ago. 2009. Disponível em:

<<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jksdkasdk=145&OT=O>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

FARIA FILHO, L. M. de. Para entender a relação escola-família – uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9787.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2012.

FERNANDEZ, A. P. O. **Envolvimento parental na tarefa escolar**: um estudo realizado com adolescentes de classe média. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

FERREIRA, H. N. **Lição de casa**: considerações sobre a relação criança/escrita. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERREIRA, M. C.; ROCHA, M. S. P. M. L. As relações entre famílias e professora do primeiro ano do Ensino Fundamental: A avaliação em foco na EMEF Edson Luis Chaves. In: XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas, 14, 2009, Campinas. **Anais XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas**, Campinas, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana M. Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out, 2005.

GARTNER, A. C. **Falas e atravessamentos no discurso dos pais sobre participação na escola dos filhos**. 2008. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2008.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez. 2011.

GOMÉS, R. G.; FLORES, J. G.; JIMÈNEZ, E. G. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, dez. 1976.

HILA, C. V. D. **Quem propõe as tarefas de casa?** 1999. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.

KLAUS, V. **Família na escola: uma aliança produtiva**. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2004.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. 4. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

LEME, M. P.; ROCHA, M. S. P. M. L. As relações entre famílias e professora do primeiro ano do Ensino Fundamental: A avaliação em foco na EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben. In: XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas, 14, 2009, Campinas. **Anais XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas**, Campinas, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. D. E. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1994.

MARINI, F.; MELLO, R. R. Relação entre a Escola e Famílias de classes populares: Desconhecimento e Desencontro. Reunião Anual da Anped, 23, 2000, Caxambu. **Anais da XXIII reunião Anual da Anped**, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0606t.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

MARQUES, R. O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países. Disponível em: <<http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

MEGLIATO, J. G. P. **Perfis motivacionais e engajamento de adolescentes nas tarefas escolares em casa**. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

MIGNOT, A. C. V. Viajar para legitimar: Armanda Álvaro Alberto na Comissão de intercâmbio Brasil-Uruguai. **Revista Brasileira de História em Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 43-64, jan./abr. 2010.

MORAES, F. B. C. **O Dever de Casa: Uma Análise das Práticas Educativas Familiares**. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. Reunião Anual da Anped, 28, 2005, Caxambu. **Anais da XXVIII Reunião Anual da Anped**, 2005.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, FFCLRP-USP, v. 8, n. 14/15, p. 91-103, fev./ago, 1998.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 125-154.

NOGUEIRA, M. G. **Tarefa de casa: uma violência consentida?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PATTO, M. H. S. **Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PAULA, F. A. **Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras**. 2000. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

REZENDE, T. F. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 385-392, 2008.

REZENDE, T. F. Dever de casa: questões em torno de um consenso. Reunião Anual da Anped, 29, 2007, Caxambu. **Anais da XXIX Reunião Anual da Anped**, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT14-2625--Int.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2012.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Revista Paidéia**, 15, n. 31, p. 239-247, 2005.

RIBEIRO, D. F.; ANDRADE, A. dos S. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Cadernos de Psicologia da Educação**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006.

ROCHA, M. S. P. M. L.; ALVES, L. G.; SANTOS, T. C. Relações escola-família: estudo bibliográfico na Anped e Conpe. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 15, n. 1, 2012.

RODRIGUES, R. M. G. Tarefa de casa: um dos determinantes do rendimento escolar. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 12, n. 24, p. 227-254, jul./dez. 1998.

SANTOS, T. C.; ROCHA, M. S. P. M. L. O “estado da arte” nas pesquisas sobre as relações família-escola – anais da ANPED e ENDIPE. In: Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas, 15, 2010, Campinas. **Anais do XV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas**, 2010.

SANTOS, T. C.; ROCHA, M. S. P. M. L. As relações entre famílias e professora do primeiro ano do Ensino Fundamental: A avaliação em foco na EMEF Newton Oppermann. In: XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas, 14, 2009, Campinas. **Anais XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas**, Campinas, 2009.

SÃO PAULO. **Ler e escrever: Conversa com os Pais**. (Secretaria da Educação), 2010.

SÃO PAULO. **Resolução da SE**. (Secretaria de Estado da Educação) – 96, de 23/12/2008. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96\\_08.HTM?Time=5/4/2012%20:50:12%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96_08.HTM?Time=5/4/2012%20:50:12%20PM)>. Acesso em: 16 mar. 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 40ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, V. C. A. **Um caminho inovador**: o projeto educacional da Escola Regional de Merity (1921-1937). 2008. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SOARES, E. M. R. **O dever de casa no contexto das avaliações de aprendizagem**, 2011. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da Educação Infantil. Reunião Anual da Anped, 24, 2001, Caxambu. **Anais da XXIV Reunião Anual da Anped**, 2001.

TANNO, M. A. R. S. **As diferentes estruturas e situações familiares e suas interações com a escola**. 2005. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

TASSONI, E. Cristina Martins. A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 27, p. 191-209, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, s/p., 2013.

VARANI, A.; SILVA, D. C. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010.

VILLAS-BOAS, M. A. A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores. s/d. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

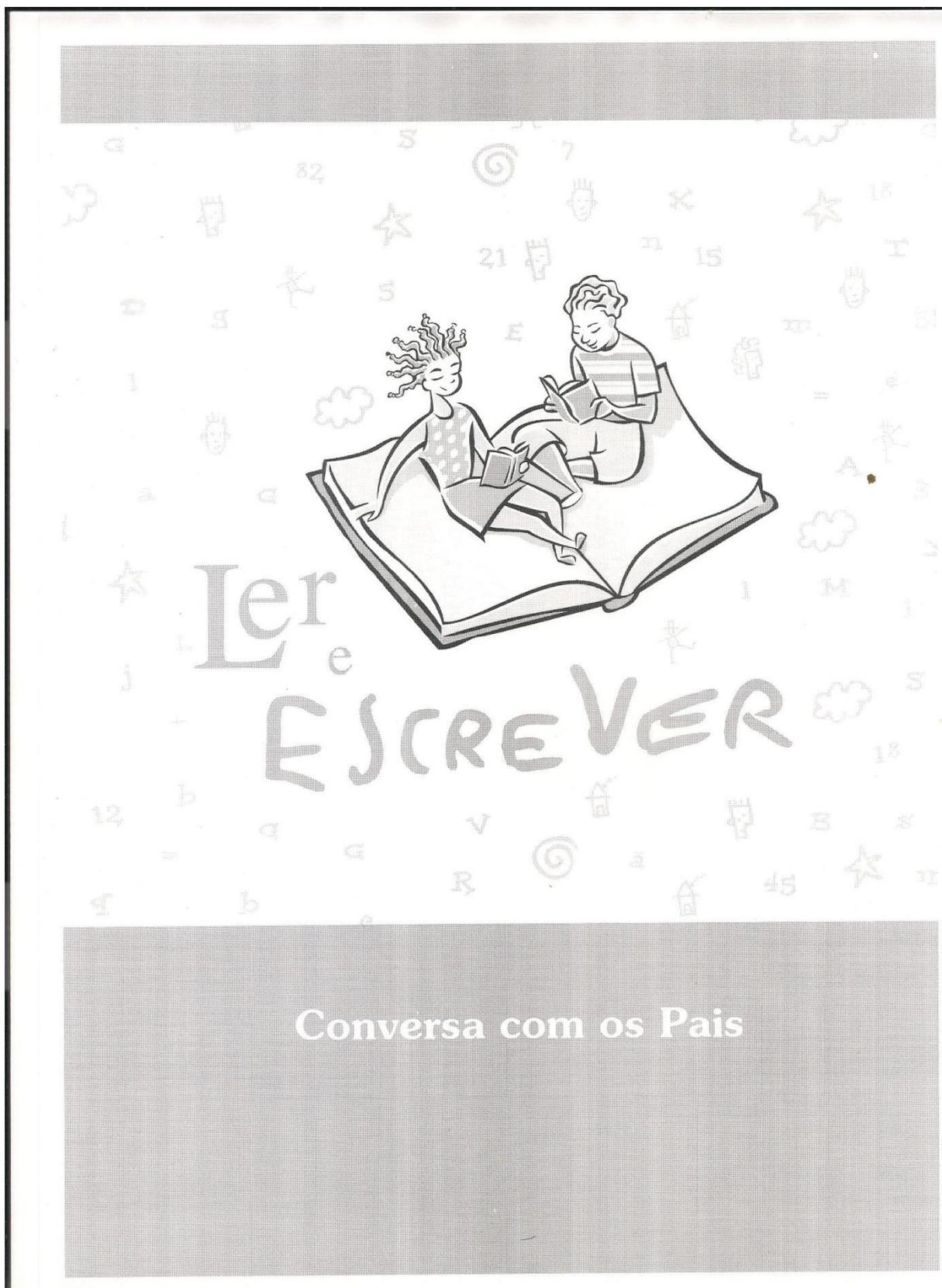
VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

WIEZZEL, A. C. S. Tarefas de casa: reprodução ou construção do conhecimento escolar? **Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 88-100, jul./dez. 2003.

ZAGO, N. Relação família e escola: tendências de análise. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 7, 2008, Itajaí. **Anais do VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2008.

# **ANEXOS**

Anexo I – Guia “Conversa com os Pais”





# Ler e ESCREVER

---

Conversa com os Pais

2ª edição

São Paulo, 2010

**Governo do Estado de São Paulo**

Governador  
**José Serra**

Vice-Governador  
**Alberto Goldman**

Secretário da Educação  
**Paulo Renato Souza**

Secretário-Adjunto  
**Guilherme Bueno de Camargo**

Chefe de Gabinete  
**Fernando Padula**

Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas  
**Valéria de Souza**

Coordenador de Ensino da Região Metropolitana  
da Grande São Paulo  
**José Benedito de Oliveira**

Coordenador de Ensino do Interior  
**Rubens Antônio Mandetta de Souza**

Presidente da Fundação para o  
Desenvolvimento da Educação  
**Fábio Bonini Simões de Lima**

Diretora de Projetos Especiais da FDE  
**Claudia Rosenberg Aratangy**

Coordenadora do Programa Ler e Escrever  
**Iara Gloria Areias Prado**

**Prefeitura da Cidade de São Paulo**

Prefeito  
**José Serra**

Secretário Municipal de Educação  
**José Aristodemo Pinotti**

Diretora de Orientação Técnica  
**Iara Gloria Areias Prado**

Elaboradores  
**Ana Rosa Abreu**  
**Claudia Rosenberg Aratangy**  
**Eliane Mingues**  
**Gisela Wajskop**

Revisão de Texto  
**Waltair Martão**

Editoração e Ilustrações  
**Ana Rita da Costa**  
**Conceição Ap. B. Carlos**  
**Mariangela Ravena Pinheiro**

Os créditos acima são da  
publicação original do ano de 2006.

Agradecemos à Prefeitura da Cidade de São Paulo por ter cedido à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a obra *Conversa com os pais*, do projeto Toda Força ao 1º Ano, do programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, permitindo esta adaptação para atender aos objetivos do Programa Ler e Escrever.

Catálogo na Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas

S239L	<p>São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Ler e escrever: conversa com os pais / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy. - 2. ed. São Paulo : FDE, 2010. 16 p. : il.</p> <p>Obra originalmente publicada com o título: <i>Conversa com os pais</i>, do Projeto Toda Força ao 1º Ano do Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, cedida pela Prefeitura da Cidade de São Paulo à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o Programa Ler e Escrever. Documento em conformidade com o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.</p> <p>1. Ensino fundamental 2. Relação escola-família 3. Orientação aos pais 4. Programa Ler e Escrever 5. São Paulo I. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. II. Aratangy, Claudia Rosenberg. III. Título.</p> <p>CDU: 37.018.262</p>
-------	---

## Queridos pais, mães e responsáveis

O ingresso das crianças na 1ª série\* é um marco na vida escolar. Elas vêm cheias de expectativas, ansiedade, curiosidade. Sabem que essa passagem é um momento especial, pressentem sua importância. Não é para menos. Entrar no Ensino Fundamental não é apenas iniciar a escolaridade obrigatória, mas também começar um trabalho mais sistemático de leitura e de escrita.

Sabemos como é importante este primeiro ano para que as crianças tenham sucesso por toda a sua vida de estudante e, por isso, implantamos o Programa Ler e Escrever. Neste programa, os professores têm o apoio permanente da coordenação da escola, recebem um guia de planejamento, materiais diversos como letras móveis, livros e gibis, e ainda contam com um estudante universitário, de Pedagogia ou de Letras, que apoia as atividades de sala de aula.

A tarefa de alfabetizar é da escola, mas, quando há envolvimento da família, os resultados da aprendizagem

---

\* Atualmente coexistem duas formas de referir-se ao Ensino Fundamental: Ensino Fundamental por séries e Ensino Fundamental de nove anos. A 1ª série corresponde ao 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

tendem a ser melhores. Isso não significa colocar vocês no papel de professores, mas, sim, de torná-los aliados no processo de alfabetização. Basta que acompanhem a vida escolar das crianças, valorizem seus esforços, incentivem sua curiosidade e seu gosto por aprender – tanto dentro, como fora da escola.

Este pequeno guia foi feito para ajudá-los nessa participação. Traz dicas e sugestões de como contribuir para a aprendizagem das crianças fora da escola no que diz respeito à leitura e à escrita.

Desejamos que ele seja, além de muito útil, um primeiro passo na consolidação da parceria entre a escola e a família, tão importante para as escolas, tão fundamental para as crianças.

**Equipe do Programa Ler e Escrever  
fevereiro de 2010**

## A entrada na escola

Os anos passam e as crianças crescem. Muitas vezes até achamos que o tempo passa rápido demais. O fato é que, quando percebemos, nosso filho, que acabou de nascer, já está entrando na escola. Este é um momento muito importante para a criança e para toda a família. Começam a acontecer mudanças e adaptações e todos precisam ajudar.

Mesmo que seu filho, ou filha, já tenha começado a ir à escola antes, em alguma EMEI, a entrada na 1ª série/2º ano traz muita ansiedade, inquietação e vontade de aprender. A criança sabe que agora começa a entrar em contato, pra valer, com a leitura e a escrita. Tendo ou não estado na escola antes, uma coisa é certa: elas querem aprender e têm todas as condições para isso.



## O respeito a cada fase da criança

Todos nós estamos sempre aprendendo. Desde que nascemos. Cada dia traz uma novidade. Ao ajudar seu filho ou sua filha, não se esqueça: a gente tem que respeitar a fase que a criança está vivendo para não exigir demais, nem de menos. Nesta idade, a criança já é capaz de fazer muita coisa. Veja só o que ela já pode fazer:

- falar de maneira clara com os outros, comunicar suas ideias, suas vontades;
- perceber que a escrita está presente em muitos lugares;
- interessar-se pelo mundo das histórias – sejam elas contadas pelos pais, irmãos, pela TV.

Além disso, as crianças costumam ter muita curiosidade em relação à leitura e à escrita – afinal, qual delas não ouviu dizer que iria aprender a ler e a escrever ao entrar na escola?



## Ler e Escrever – o que as crianças vão aprender este ano na escola?

---

Ao longo do ano, as crianças vão fazer muitas atividades de escrita, de leitura e também a partir da fala. Vamos trabalhar juntos para que no final do ano elas já possam:

- conversar, conseguindo ficar dentro do assunto; contar uma história conhecida; contar algum acontecimento do dia a dia; pedir uma informação, dar um recado – com uma confiança em si mesmas cada vez maior;
- saber que ler e escrever é muito importante para resolver problemas do dia a dia – por exemplo, fazer uma receita, estudar, informar-se, aprender um jogo, ler para se divertir;
- ler e entender alguns textos do cotidiano, como cartas, bilhetes, listas, receitas, cartazes, poemas, manchetes ou notícias de jornais e legendas de fotos;
- escrever do seu jeito e com a ajuda do professor diferentes tipos de textos, como cartas, bilhetes,





listas, receitas, recados, poemas, adivinhas;

- gostar de ouvir histórias e familiarizar-se com a linguagem literária;
- ler placas, nomes, listas, canções e outras coisas.

As conquistas de seu filho ou sua filha vão acontecer aos poucos e não de um dia para o outro. Devagar elas irão aprendendo cada vez mais.

Vão acontecer muitos erros ao ler e escrever. Mas tenha certeza de que isso não acontecerá porque a criança está distraída ou com preguiça.

Errar faz parte do caminho do aprendizado; são tentativas de acerto. Cada criança tem seu ritmo, seu jeito e os professores e professores coordenadores estarão atentos para acompanhar e ajudar quando houver alguma dificuldade.

### **Ler e escrever – como você pode ajudar em casa?**

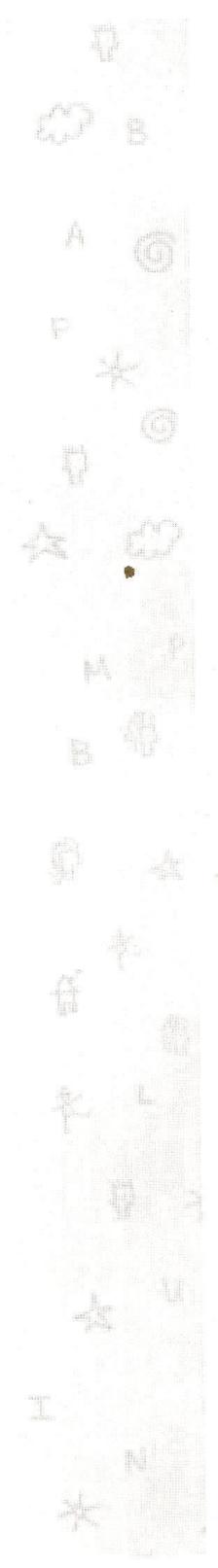
Em primeiro lugar, é preciso que seu filho vá à escola todos os dias. As faltas prejudicam o aprendizado. Você

precisa mostrar também que está interessado em tudo o que seu filho está aprendendo. Em tudo o que a criança escrever ou ler. Nesta idade, a atenção e a aprovação dos pais são muito importantes. Se a criança percebe que seus pais acreditam nela e na sua capacidade, ela fica mais segura, tem mais confiança em si mesma e vai perdendo o medo de arriscar mais a ler e a escrever porque sabe que pode errar. Além disso, você pode servir como exemplo de leitor e escritor, mostrando como e para que usamos a escrita em nosso dia a dia.

**Ler e escrever são situações que podem ser muito interessantes para a criança. Veja aqui algumas dicas:**

*Leia para elas e, se possível, todo dia*

Descubra, com as crianças, o melhor horário do dia para a leitura: pode ser na hora de dormir, no final da tarde ou quando vocês acharem melhor. Esses momentos juntos, escutando histórias de fadas, da bíblia, lendas, por exemplo, podem criar lembranças lindas que as crianças nunca vão esquecer. Com isso, a leitura na escola vai fi-



car mais fácil e divertida. Esse costume de ler junto com a criança vai ser bom mesmo depois que ela já souber ler. Se você não gostar de ler, peça a um parente, amigo ou mesmo um filho mais velho e organizem estas horas de leitura.



De vez em quando, se possível nos aniversários ou datas especiais, dê livros de presente ou um caderno para que usem como diário pessoal, onde possam escrever, desenhar, copiar poemas ou colar coisas.

Seu filho irá receber o **Livro de Textos do Aluno**. Nele, há diversos textos que vocês poderão ler juntos.

*Mostre para as crianças que a leitura ajuda em tudo o que fazemos todos os dias*

- Cozinhe algo gostoso, seguindo uma receita que pode ser lida por você ou por elas.
- Leia ou peça que elas leiam rótulos de embalagens.

- Você ou as crianças podem ler as instruções de um aparelho doméstico enquanto aprendem a usá-lo.
- Leiam juntos regras de novos jogos que queiram aprender.
- Quando estiverem juntos, em alguma caminhada pela rua, aproveitem para ler anúncios, letreiros, placas, cartazes, propagandas, manchetes de jornais e revistas expostas nas bancas – tudo que tiver ao alcance dos olhos. Comentem, conversem sobre o que leram.
- Normalmente, em casa, na rua ou no ônibus, recebemos muito material impresso – folhetos, cartões, jornaizinhos. Não desperdice a oportunidade de explorá-los com as crianças.



- 
- Se vocês tiverem jornal ou internet em casa, leiam as manchetes, ou mesmo as notícias, com assuntos interessantes que acontecem na cidade, no país ou em outros países.

#### Escute-as lendo em voz alta

Quando as crianças já souberem ler, peça para que elas leiam em voz alta (histórias, poemas, notícias interessantes ou outros textos que queiram) e escute com atenção. Se elas estiverem tímidas ou gaguejando, tenha paciência. Não fique corrigindo. Quando elas tiverem prática e costume de ler, vão se soltar e fazer uma leitura melhor. Em seguida, converse sobre o que foi lido.

#### **Nunca obrigue as crianças a ler**

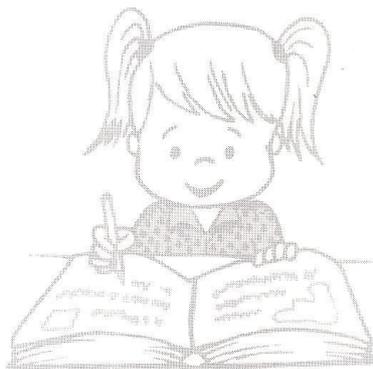
Não faça da leitura uma obrigação e nem a utilize como um castigo. Para fazer da criança um leitor, ela precisa ler com prazer.

### Estimule os interesses pessoais das crianças com livros, jornais e revistas

Veja os assuntos que elas gostam mais e dê textos sobre isso. Por exemplo, se gostam de esportes, passe para elas a seção esportiva do jornal ou de revistas ou uma reportagem de algum artista que elas gostem.

### Divirtam-se escrevendo

- Peça às crianças que escrevam bilhetes para alguém da família ou um cartão para um amigo que faz aniversário. Se ainda não souberem escrever, elas podem ditar o texto para que vocês escrevam.



- 
- Estimule as crianças a escreverem cartas para amigos ou parentes distantes, histórias conhecidas ou inventadas, poemas ou um diário.
  - Se notar que elas gostam de escrever, valorize estas escritas. Faça um livrinho junto com a criança, com capa que ela mesma pode desenhar ou inventar. Guardem em uma pasta ou caixa preparada para isto.
  - Existem muitos jogos que usam a escrita. Palavras cruzadas, caça-palavras. Vejam se conseguem algum com um amigo ou parente.

#### Escrevam juntos textos simples e cotidianos

Mostre como escrever é útil, não só na escola mas também na vida. É muito importante que elas vejam você usando a escrita. Por exemplo:

- anote algo que vocês não podem esquecer: um endereço, um número de telefone ou uma lista de compras;
- peça às crianças que anotem recados.

No início, todo mundo erra.  
Em vez de corrigir, elogie

Quando as crianças estiverem começando a aprender a escrever, não corrija seus erros ou a sua “letra feia”. O importante é que elas se atrevam a escrever. Aos poucos, os erros vão diminuir e a letra, melhorar. Na 1ª série/2º ano, é mais importante dar parabéns do que ficar corrigindo.





ensino médio completo       doutorado incompleto

especialização incompleto       doutorado completo

especialização completo

4) Qual o nível de escolarização da mãe ou madrasta:

não frequentou escola       ensino superior incompleto

ensino fundamental até a 4ª série       ensino superior completo

ensino fundamental até a 8ª série       mestrado incompleto

ensino médio incompleto       mestrado completo

ensino médio completo       doutorado incompleto

especialização incompleto       doutorado completo

especialização completo

5) Trabalho atual do pai ou padrasto: Trabalha quantas horas por dia (em média)?

\_\_\_\_\_.

6) Trabalho atual da mãe ou madrasta (atividade com a qual ganha dinheiro)?

Não

Sim. Especifique:

Trabalha quantas horas por dia (em média)? \_\_\_\_\_.

7) Renda média familiar (opcional)

até R\$300,00  de R\$301,00 a R\$600,00  de R\$601,00 a R\$900,00  de R\$901,00 a R\$1.200,00  de R\$1.201,00 a R\$3.000,00  de R\$3.001,00 a R\$6.000,00  mais de R\$6.001,00  outro. Especifique: \_\_\_\_\_.

8) Bens de consumo mais utilizados pela família da criança:

televisão  computador  internet  TV a cabo  sky  DVD  
 vídeo  rádio  telefone fixo ou celular

outro(s). Especifique: \_\_\_\_\_.

9) Leituras mais frequentes na família:

Livro. Tipo (s):

Jornal. Qual (is)? Internet; .

Revista. Qual (is)? \_\_\_\_\_.

Outra (s) leitura (s)? Especifique: \_\_\_\_\_.

Nenhum.

10) Programas de televisão a que a família mais assiste:

Especifique:

11) Que tipo de lazer é praticado, com mais frequência, pela criança:

esporte. Qual (is): \_\_\_\_\_.

viagens  clube  brincar

igreja  outro (s). Especifique: \_\_\_\_\_.

12) Frequência com que o aluno faz os deveres de casa:

- nunca  1 vez na semana  
 2 vezes na semana  3 vezes na semana  
 mais de 3 vezes na semana  diariamente

Observação: caso a opção assinalada for “nunca”, passe para a questão 14.

13) Como a criança faz o dever de casa:

- sozinha  
 com ajuda.  com ajuda e sozinha. Especifique:  
 pai  mãe  
 irmã  irmão  
 avô  avó  
 tia  tio  
 professor (a) particular  
 companheira do pai ou madrasta  companheiro da mãe ou padrasto  
 outra(s) pessoa(s). Especifique: \_\_\_\_\_

14) Materiais colocados à disposição da criança para a realização do dever de casa:

- dicionários e enciclopédias  livros  
 revistas e jornais  internet  
 vídeos/audiovisuais  CD-ROMs  
 outro (s). Especifique: \_\_\_\_\_

15) Espaço físico onde regularmente o dever de casa é realizado:

varanda       sala  quarto       cozinha  escritório       quintal

outro. Especifique: \_\_\_\_\_

16) Em sua opinião, os pais:

não devem se ocupar do dever de casa da criança

devem se ocupar do dever de casa somente quando a criança pede

devem se ocupar do dever de casa mesmo que a criança não solicite

17) Dentre os momentos abaixo que a escola realiza um contato com a família, qual o nível de importância você atribuiu a cada um considerando o desenvolvimento do seu filho.

Contato por telefone

nada importante       pouco importante       importante       muito importante

Contato pessoal na escola

nada importante       pouco importante       importante       muito importante

Festas Anuais

nada importante       pouco importante       importante       muito importante

Gincanas

nada importante       pouco importante       importante       muito importante

Palestra sobre qualquer tema (especifique): \_\_\_\_\_

nada importante       pouco importante       importante       muito importante

Atividades esportivas

nada importante       pouco importante       importante       muito importante

Reunião coletiva de pais com a professora

nada importante     pouco importante     importante     muito importante

Reunião individual dos pais com a professora

nada importante     pouco importante     importante     muito importante

Reunião coletiva de pais com a professora para conversar sobre o comportamento do aluno

nada importante     pouco importante     importante     muito importante

Reunião coletiva de pais com a professora para falar sobre a nota do aluno

nada importante     pouco importante     importante     muito importante

Reunião individual com professora para conversar sobre o comportamento do aluno

nada importante     pouco importante     importante     muito importante

Reunião individual com professora para conversar sobre a nota do aluno

nada importante     pouco importante     importante     muito importante

Homenagens a mães/pais

nada importante     pouco importante     importante     muito importante

Exposições de trabalhos

nada importante     pouco importante     importante     muito importante

18) O que você acha das lições de casa que seu filho traz da escola?

19) Você teve contato com o material do Programa Ler e Escrever destinado aos pais? Como foi esse contato?

20) Que informações do material do Programa Ler e Escrever destinado aos pais você destaca como importante?

### **Anexo III- Roteiro para a entrevista individual semiestruturada com os pais:**

- a- Você conhece o material de orientação aos pais do Programa Ler e Escrever?
- b- Como foi realizada a divulgação deste material? Você teve a oportunidade de ter o material em mãos?
- c- O que você acha dele? Consegue colocar em prática as orientações propostas? Que facilidades e dificuldades você encontrou para concretizar as orientações que o material traz? Houve mudanças na dinâmica familiar?
- d- As mudanças que porventura ocorreram têm uma repercussão na vida escolar do filho? Que tipo de repercussão?
- e- Existem outras formas que você pode contribuir em casa para educação escolar do seu filho? Existem outras atividades, além da escola, que seu filho realiza? Quais?
- f- Quais são os procedimentos da escola para conhecer a sua dinâmica familiar? Você acha importante a escola conhecer melhor a família? Por quê?
- g- Quais são os procedimentos da escola para viabilizar a participação da família na educação escolar? Quais procedimentos você considera mais importante e menos importante? Quais são as dificuldades e facilidades para participar da educação escolar de seu (a) filho (a)?
- h- Quais são os motivos que levam a escola a solicitar a sua presença?
- i- Quais são os motivos que levam você a procurar a escola?
- j- Como você vê o papel da família na educação escolar e o papel da escola na promoção de aproximação com a família?

#### **Anexo IV – Roteiro para a entrevista individual semiestruturada com a professora:**

- a- Você conhece o material de orientação aos pais do Programa Ler e Escrever?
- b- O que você acha dele?
- c- Como foi a divulgação desse material para as famílias dos seus alunos?
- d- Quais documentos da escola fazem menção às relações com a família? O que esses documentos abordam?
- e- Há uma discussão sobre o conteúdo desses documentos entre os profissionais da escola?
- f- Que procedimentos você utiliza para conhecer as famílias e o que é feito com essas informações?
- g- As informações que você tem sobre as famílias influenciam a forma como você lida com seus alunos? Interferem também em suas práticas pedagógicas?
- h- Você usa procedimentos diferentes em relação às famílias em função delas se mostrarem mais presentes ou ausentes? E em função delas apresentarem condições diferentes para auxiliarem seus filhos, por exemplo, nas tarefas escolares?
- i- Quais são os motivos que a levam a manter contato com as famílias?
- j- Como você vê o papel da família na educação escolar e o papel da escola na promoção da aproximação com a família?
- k- Quais são as facilidades e dificuldades que você observa no processo de interação com a família considerando a sua prática?
- l- Quais são as formas de apoio que você encontra na equipe gestora da escola, frente às dificuldades no seu trabalho com as famílias?

**Anexo V -Roteiro para a entrevista individual semiestruturada com a coordenadora e diretora:**

- a- Como você ficou sabendo do material de orientação aos pais do Programa Ler e Escrever? O que foi abordado na formação dos professores coordenadores sobre ele?
- b- Quando chegou na escola? Como foi abordado com a professora do 2º ano? Como a professora reagiu?
- c- O que você acha do material? O que você destaca dele como importante neste processo de alfabetização?
- d- O que você considera como importante na relação entre escola e família neste processo de alfabetização no 2º ano?
- e- Quais são as facilidades e dificuldades identificadas na relação entre escola e famílias neste processo de alfabetização? Como você pensa essas facilidades e dificuldades? Quais são as intervenções que você utiliza?
- f- Quais foram as facilidades e dificuldades que a professora vivenciou com a família em relação a alfabetização? Teve alguma intervenção sua especificamente nas orientações para a professora e pais? Como foi? Teve repercussão?
- g- Você usa procedimentos diferentes em relação às orientações para a professora sobre as famílias que se mostram mais presentes e menos presentes? Quais são as condições que favorecem e/ou desfavorecem para que as famílias participarem no processo de alfabetização?
- h- As informações que você tem sobre as famílias no processo de alfabetização influenciam a forma como você lida com os professores, alunos e pais?
- i- Como você vê o papel da família na educação escolar e o papel da escola na promoção da aproximação com a família?
- j- Quais são as formas de apoio que você encontra na Secretaria de Educação, frente às dificuldades no seu trabalho com as famílias?