



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657



RETRATO DE LETRAMENTO(S) DAS FAMÍLIAS: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA ENCONTRADAS NO CONTEXTO DOMÉSTICO

MARIA EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE
SINEIDE CERQUEIRA ESTRELA

EIXO: 5. EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

RESUMO: Este artigo tem como objetivo principal constatar as práticas sociais de leitura e escrita encontradas fora do contexto escolar para descrever o perfil e contexto sociofamiliar no qual os estudantes estão inseridos e suas diferentes práticas letradas. A pesquisa tomou como referência as famílias de crianças inseridas no final do ciclo da alfabetização de uma escola da Rede Pública do interior da Bahia, que atende crianças, adolescentes e jovens provenientes das classes populares do campo. Os sujeitos diretos da pesquisa foram trinta e uma famílias e trinta e uma crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada foi a observação participante no ambiente escolar e familiar e a realização de entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam que as interações letradas vivenciadas pelas famílias dependem, fundamentalmente, do seu contexto social, histórico, cultural e econômico.

PALAVRAS-CHAVE: letramento; família; escola.

ABSTRACT: This article aims to note the social practices of reading and writing found outside the school context to describe the profile and social-family context in which students are entered and their different literacy practices. The research took as a reference the families of children placed at the end of the literacy course of a school of Bahia inside the Public Network, which serves children, adolescents and young people from the popular classes in the countryside. Direct research subjects were thirty-one families and thirty - one children from the 3rd year of elementary school. The methodology used was participant observation in the school and family environment and carrying out semi-structured interviews. The results show that literate interactions experienced by the families depend primarily on their social, historical, cultural and economic. **KEYWORDS:** literacy; family; school.

1. ABORDAGEM INICIAL

O olhar focado nas práticas de letramento fora dos limites da sala de aula possibilita ampliar a compreensão sobre o tema, pois analisar apenas as práticas escolares de letramento não é suficiente para uma compreensão panorâmica, uma vez que não se leva em consideração outros contextos que fazem parte da vida dos sujeitos inseridos.

Com base nos percentuais do Saeb (2011), apenas 53,3% dos alunos tiveram desempenho considerado satisfatório nas habilidades da escrita, já em relação à leitura, o índice de estudantes com as habilidades esperadas ficou em 56,1%. Estes dados revelam a necessidade de maiores discussões e pesquisas acerca da leitura e da escrita e justificam a relevância deste estudo que busca transcender os espaços de sala de aula e pesquisar os cenários socioculturais em que os sujeitos estão inseridos.

Nesta mesma discussão, os dados recentes apresentados pelo Inaf (2011) revelam que os materiais escritos estão presentes nos mais diversos espaços sociais, inclusive no doméstico, e correspondem a intenções variadas que impulsionam a leitura e a escrita. Além disso, a pesquisa apresenta uma posição reveladora no que diz respeito à participação dos sujeitos com a cultura letrada, pois mesmo os analfabetos conseguem relacionar-se com a leitura e a escrita das mais diferentes formas. Isso ocorre pela presença viva da escrita nos vários espaços sociais, facilitando o

contato direto dos sujeitos, mesmo daqueles que não possuem o domínio do sistema de escrita alfabético.

Ao analisar os dados do Inaf/2001, Galvão (2003, p. 128) afirma as “[...] correlações existentes entre os graus de instrução dos entrevistados com a capacidade de leitura e escrita de seus pais. [...] quanto maior o nível de alfabetismo do entrevistado, mais provavelmente teve pais e mães que sabiam ler – e ler bem.” No que se refere a relação da presença de materiais escritos em casa e a capacidade de uso da leitura e escrita dos entrevistados, a autora afirma que existe sim forte relação, pois os dados revelam que “42% dos analfabetos não conviveram com nenhum material de leitura nas casas onde passaram a infância” (GALVÃO, 2003, p. 129).

Apesar de estas pesquisas revelarem uma reprodução da escolaridade entre os entrevistados e os seus pais, Silva (2007) defende que devem ser observados os casos em que filhos de pais analfabetos não raro chegam a um alto grau de escolaridade. Esta é, segundo a autora, uma questão que deve ser mais bem pesquisada e compreendida.

Diante da discussão apresentada e comungando também com a concepção de Freire (1988), quando pressupõe a leitura de mundo é anterior a da palavra, considera-se imprescindível o olhar sensível aos múltiplos contextos para compreender de forma mais ampla, completa e dinâmica os processos de letramento. Para Freire (1988) a aprendizagem e uso social da língua oral e escrita devem acontecer no contexto da vida, pois estão estritamente implicadas no cotidiano dos sujeitos. Para ele

[...] o ato de ler [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1988, p. 11-12).

Diante de toda esta problemática, observa-se que o processo de alfabetização e letramento implica em considerar as práticas sociais e familiares vivenciadas pelos sujeitos inseridos. É diante deste contexto que nasceu o problema que move esta pesquisa: quais as práticas sociais de leitura e escrita encontradas fora do contexto escolar? E como se configuram o perfil e contexto sociofamiliar no qual os estudantes estão inseridos em suas diferentes práticas letradas?

2. PRÁTICAS DE LETRAMENTO: ENTRE AS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES E O UNIVERSO ESCOLAR

As discussões sobre as práticas de letramento(s) na relação família e escola se abastecem, principalmente, da necessidade de considerar a criança na sua totalidade e globalidade, ou seja, para além das práticas inseridas nos espaços da sala de aula, envolvendo também a instância doméstica enquanto *locus* de interação e aprendizagem.

Segundo as discussões apresentadas por Perez (2007), as grandes mudanças sociais vivenciadas desde o final do século passado, incidiram enormemente, na família e na escola e refletiram decisivamente nas suas práticas educativas que são responsáveis pelo desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem tanto em espaços da educação informal - representados especialmente pela família -, e da educação formal – que tem como principal agência a escola.

Perez (2007) defende que o sucesso escolar depende de condições favoráveis de acesso e permanência para que os estudantes possam vivenciar aprendizagens significativas. Para isso a escola precisa contar com o apoio familiar para que encontre condições que favoreçam à formação do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos sujeitos envolvidos.

Nessa discussão, a relação família escola se reafirma pela necessidade de compreender e considerar o estudante na sua globalidade, compreendendo que pertence a um grupo social, a uma família e, ao ingressar na escola, carrega consigo todas essas marcas que o caracterizam. Assim, nos apoiamos das palavras de Perez (2007, p. 8) ao afirmar que o desafio é entender as “[...] práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar, aliadas à influência da família no incentivo e acompanhamento do processo de escolarização”.

Para respaldar essa discussão, Rojo (1995), ao discutir as concepções não valorizadas de escrita, defende que é necessário que a escola conheça o contexto social e linguístico das crianças, pois, sem levar em conta esta realidade, reafirma um distanciamento escola e família, gerando uma prática descontextualizada e sem relação com os eventos sociais de leitura e escrita vivenciados. Para Rojo (1995, p. 70)

[...] inicialmente, o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da(s) instituição(ões) social(ais) – família, (pré)escola etc. – em que está inserida. Ou

seja, da maior ou menor presença de práticas de leitura e escrita.

Nesta mesma concepção, Goulart (2006) defende que as crianças que participam de situações que privilegiam práticas de leitura e escrita, através da visualização do contato pelos familiares, já chegam à escola conseguindo perceber a sua função social. Em contrapartida, crianças com pouco contato e oportunidade de participação em práticas de leitura e escrita chegam à escola compreendendo a linguagem escrita apenas por meio de situações textuais que são apresentadas na escola as quais, na maioria das vezes, são muito restritas. Para o referido autor, a escrita ofertada na escola tem pouca significação para a criança, uma vez que tem pouca relação com as práticas sociais de leitura e escrita vivenciadas no seu contexto familiar que, muitas vezes, são negadas por não fazerem parte dos padrões esperados.

Cagliari (1995), corroborando com a concepção de Goulart (2006) e Rojo (1995) defende que é no contexto familiar rico em informações letradas que a criança estabelece seus primeiros significados com a linguagem escrita. A convivência e contato direto com livros, revistas, jornais e a visualização de pessoas lendo e, escrevendo, facilitará a inserção da criança com a leitura e a escrita ao ingressar na escola, pois não haverá uma ruptura das práticas familiares com as práticas escolares, mas, uma sequência do que vivencia cotidianamente no seu entorno. Desta forma reconhece a grande relevância do capital cultural[i] para a apropriação e familiarização com a língua escrita em seus mais diversos usos e funções sociais.

Nessa mesma discussão Lemos (1988) apresenta uma brilhante contribuição ao defender a importância das práticas de oralidade no processo de construção da linguagem escrita da criança. Nas suas palavras ressalta que o desenvolvimento do letramento depende também “[...] dos diferentes modos de participação [...] nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido” (LEMOS, 1988, p. 11).

Lemos (1988) elucida ainda a grande importância do jogo do faz de conta para o processo de letramento da criança, pois ganham sentido e significado social para a escrita. Para a autora, a participação do sujeito nas diversas práticas de leitura, escrita e oralidade fora do contexto da sala de aula é que a criança “[...] vai reconhecer o ato de ler como um outro modo de falar e que o objeto portador de texto se torna mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o outro” (LEMOS, 1988, p. 11).

Considerando estas discussões, Soares (2003) aponta que a relação entre letramento e escolarização ainda não está bem definida, necessita de maiores investigações uma vez que há uma significativa diferença entre letramento escolar e social. Apesar desta constatação, afirma que maior nível de escolarização favorece maior participação em eventos e práticas de letramento. Para ela:

[...] consideradas as diferenças entre os eventos e práticas *escolares* de letramento e os eventos e práticas *sociais* de letramento, não poderia se esperar que o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes de leitura e de escrita *no e pelo* processo de escolarização habilitasse os indivíduos à participação efetiva e competente nos eventos e práticas *sociais* de letramento; no entanto, os dados mostram que, de maneira significativa, embora não absoluta, quanto mais longo o processo de escolarização, quanto mais os indivíduos participam de eventos e práticas escolares de letramento, mais bem-sucedidos são nos eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e escrita. (SOARES, 2003, p. 111 [Grifo da autora])

Por outro lado, pesquisa discutida por Zago (2010) revela que o sucesso ou fracasso na aquisição e uso social da leitura e da escrita é uma questão complexa e transcende a influência da família. Na sua concepção, este é um discurso recorrente de escolas e professores e precisa ser desmistificado, pois, assim, a responsabilidade pela apreensão satisfatória da leitura e da escrita fica na família e no próprio estudante, eximindo o compromisso social da escola. Zago (2010, p. 677) afirma que a questão é muito maior; não está relacionada apenas à “[...] presença e ausência do capital cultural, mas no modo de transmissão desse capital”.

A escola tem um papel ímpar no processo de aquisição da criança na cultura escrita, pois apesar de não estar separada da cultura oral obedece a normas diferentes. Segundo Lahire (1997), a não participação da família no processo de inserção do estudante na leitura e na escrita caracteriza-se como uma falsa afirmação. Declara que:

[...] o tema da omissão parental é um mito. Este mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir. (LAHIRE, 1997, p. 334)

Mesmo diante desta discussão, é consenso entre os pesquisadores e professores que a prática de ler diversos textos

com e para as crianças é uma forma de inseri-las e familiarizá-las nos contextos letrados, pois é na diversidade das vivências com práticas e eventos de leitura e escrita que, segundo Espíndola e Souza (2011, p. 2), “[...] os mais variados saberes se consolidam junto com a relação família-conhecimento e propiciam a aproximação entre saberes extra e intra-escolar”.

A relação família-escola, principalmente, nos primeiros anos de escolarização, quando se deve configurar a aquisição e consolidação da leitura e da escrita é, sem dúvida, fundamentalmente, importante e, corroborando com a concepção, Vianna (2005, p. 3) afirma que é bem melhor

[...] qualificar e caracterizar as relações das famílias de camadas populares com a escola, sinalizando para alguns deslocamentos de foco, um dos quais seria o reconhecimento da existência de um tipo particular de presença familiar na escolarização dos filhos nesses meios.

Nesta discussão, deve-se levar em consideração a realidade vivenciada pelas famílias das camadas populares no que se refere a presença de material escrito e o contato com práticas e eventos de letramento, pois, segundo Evangelista (1993), a escola, muitas vezes, desconhece a existência de ricas e significativas práticas de leitura no seio familiar. O reflexo desta dissociação entre as práticas escolares e vivência sociofamiliar, segundo Lahire (1997), é que a linguagem produzida pela escola não tem relação com diversos usos sociais da leitura e escrita produzidos cotidianamente. Diante deste panorama apresentado, alguns questionamentos tornam-se necessários: o contato com práticas letradas pelas famílias menos favorecidas é limitado? Que tipo de material escrito as famílias têm acesso? De que forma as práticas letradas estão presentes no seio destas famílias? Qual o envolvimento das famílias com as práticas de leitura e escrita? De que maneira as relações entre família e escola são estabelecidas? Através de quais práticas de letramento as famílias se inserem na cultura escrita? Que reflexo assumem a escola e as interações no ambiente familiar nesse processo? Como as práticas de letramento vivenciadas pelas famílias e comunidade estão relacionadas às práticas desenvolvidas nos espaços da sala de aula?

3. PROJEÇÃO DOS RESULTADOS: RETRATO DE LETRAMENTO(S) DAS FAMÍLIAS

Descrever as práticas de leitura e escrita vivenciadas para além dos muros da escola é, neste contexto aqui estudado, uma grande necessidade para que seja revelado o perfil sociofamiliar dos sujeitos envolvidos em suas mais diversas práticas letradas. É nessa intenção que será direcionada a discussão tendo como aporte os dados colhidos nas visitas domiciliares.

Resultado de um longo processo de observação *in loco* e entrevista semi-estruturada junto às famílias, foi possível conhecer o contexto e as diferentes práticas e eventos de letramento vivenciados cotidianamente pelos sujeitos, tomando por base algumas esferas^[ii] como, por exemplo, as vivências em práticas de leitura e escrita no espaço doméstico, no contexto do trabalho, do lazer, da participação social de cidadania, no cenário da educação e também da religião para o mapeamento panorâmico do retrato das práticas letradas presentes no cotidiano destas famílias. Reafirmamos a reflexão de Abreu (2003, p. 33), no início da sua discussão sobre os dados do Inaf que a principal intenção foi “[...] olhar para dentro da casa [...] bisbilhotar a vida cultural das pessoas [...] – o que torna tudo isso muito interessante”.

Trinta e uma famílias foram observadas e entrevistadas, individualmente, e os resultados revelaram o perfil de práticas e eventos de leitura e escrita que estas vivenciam, cotidianamente, nos espaços doméstico e social. Inicialmente, foram questionadas as suas capacidades de leitura e escrita foi revelado que 81% das famílias afirmaram saber ler e escrever e apenas 19% delas disseram não dominar tais habilidades. O mesmo percentual de famílias que disseram saber ler e escrever também se consideram alfabetizadas, porém apenas 68% delas revelam saber ler e escrever um bilhete, ou seja, 13% disseram não conseguir realizar uma prática considerada simples de uso social da leitura e da escrita. Além disso, quando foi questionada sobre a capacidade de leitura e escrita os 19% que se declararam analfabetos reafirmaram que são incapazes de ler e escrever, 36% que leem e escrevem com muita dificuldade e 45% que realizam tais habilidades sem nenhuma dificuldade. Estes dados mostram uma concepção de alfabetização bastante restrita, considerando as discussões atuais apresentadas por Soares (2003, 2004), Freire (1988, 2000), Mortatti (2004), Kleiman (1995), Tfouni (2005), dentre outros pesquisadores que defendem uma concepção de alfabetização para além da codificação e decodificação. As narrativas da mãe (4) ilustram:

Eu estudei só um pouco [...] não vou dizer que sou analfabeta, que não sei fazer meu nome; meu nome eu faço direitinho que eu aprendi, mais pra ler as coisas, tem hora que embaralha a vista, [...] tem coisa que eu sei, mais outras

eu não sei não. Eu não vou dizer que sei ler e escrever um bilhete ou uma carta que eu não sei. Eu peço pros outros fazer [...] pra meu menino mais velho [...] (Mãe 4).

Apesar das limitações nas capacidades leitoras de algumas entrevistadas, os dados das famílias sobre o gosto da leitura para se distrair corroboram com a discussão de Abreu (2003, p. 33) que, ao analisar os dados do Inaf (2001), revelou que estes contrariam “[...] um discurso corrente sobre o desinteresse dos brasileiros pela leitura [...]”. Essa afirmação se dá pelos números apresentados pelas famílias entrevistadas: 85% afirmaram que gostam de ler, sendo que 35% gostam muito e 50% gostam pouco. Apenas 15% das famílias revelaram que não gostam de ler para se distrair, porém, isso não quer dizer que estas não leiam, pois concordamos com Abreu (2003, p. 33) ao lembrar que “[...] a distração e o passatempo não são, necessariamente, os motivos mais fortes que levam alguém à leitura. Boa parte das pessoas lê para se instruir ou para se informar”. Essa afirmação é muito bem ilustrada nos extratos da fala da mãe 12:

Eu gosto muito de ler. Eu acho que quem lê aprende, descobre as coisas e não passa a vergonha de não saber os assuntos. [...] Tem gente que não gosta [...] prefere ficar só na novela, mais eu não. Eu gosto de saber das coisas, de aprender [...] (MÃE 12).

É importante observar que quanto maior o tempo de escolarização, mais as famílias ampliam o interesse e gosto pela leitura para se distrair. A totalidade das famílias que afirmou não gostar de ler, ou seja, 15% são as que cursaram integral, ou parcialmente, apenas os anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, ficando os 85% que gostam muito ou pouco para os que já ingressaram ou concluíram os anos/séries finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio ou o Ensino Superior. Assim, os dados reafirmam a reflexão feita por Espindola e Souza (2011, p. 14) com um estudo sobre as práticas de letramento em meios populares as quais revelaram que “[...] um maior tempo de escola imprime nos sujeitos maior intimidade com o texto escrito, que permite usar a língua escrita de forma freqüente [sic]”.

Já no que se refere ao tipo de material que as famílias alfabetizadas mais leem para se distrair, a bíblia aparece em primeiro lugar com 16 citações, seguida dos rótulos e embalagens com 11, os livros com 9, as revistas com 8, os jornais e os livros infantis, ambos com 6 citações, os textos escolares, horóscopos e *sms* com 5, os torpedos e mensagens, no *facebook*, ambos com 3 citações, além dos folhetos, cordel, revista em quadrinhos e receitas que aparecem todas com 2 citações das famílias, como textos de uso recorrente para distração. Os dados revelam uma ampla diversidade de materiais de leitura utilizados pelos entrevistados como resposta ao hábito de leitura como deleite, como distração e passatempo, porém, mais uma vez reafirma a discussão de Abreu (2003) ao lembrar que nem todos os textos mencionados pelas famílias são apenas para distração, mas também, para informação, para aprendizagem e para cumprir alguma função social no seu cotidiano. Os extratos da fala da mãe 21 vêm ilustrar mais uma vez tal afirmação:

O que eu mais leio é os livros dos meninos, os livro da escola pra ensinar a eles o que eu acerto, porque tem vez que não consigo não. As coisa são diferente e tem vez que eu quebro a cabeça e não acerto ensinar, aí eu peço a tia dele que ta estudano na rua e sabe mais. [...] Eu gosto de ler também é receita [...] eu tenho um livrão que eu copio e quando quero fazer uma coisa diferente eu vou lá, leio e faço direitinho. [...] (Mãe 21).

Considerando as famílias com algum nível de escolarização, as práticas de escrita mais recorrentes foram também sinalizadas por elas, destacando, principalmente, as receitas, as listas de compras como as mais utilizadas, ambas sinalizadas por 13 famílias, além disso, outras práticas foram também elucidadas como as mensagens no *sms*, os recados, os torpedos, os bilhetes, as mensagens no *facebook*, os diários e as anotações. Os dados revelam que os usos da escrita para as famílias são, na sua grande maioria, para cumprir uma função, para um propósito de ordem prática.

As pessoas que mais influenciaram as famílias a gostarem de ler e escrever foram, na sua grande maioria, a mãe ou o pai com 62% das indicações, em seguida algum professor, com 13%, algum amigo, com 4% e marido, também com 4% das indicações. Além disso, 17% das famílias que responderam a questão revelaram que ninguém influenciou, o gosto pela leitura e escrita partiu delas mesmas. Estes dados revelam um indicador importante: a grande relevância da família no estímulo ao gosto pela leitura. Mesmo sabendo da importância do professor nesse processo, a mãe, o pai e demais membros da família podem contribuir para que as crianças se apropriem e criem hábitos saudáveis de leitura e escrita. Um dado que merece destaque nesta discussão é que a sinalização do professor como principal influenciador e incentivador da leitura e escrita se deu pelas famílias com maior escolaridade. A totalidade das famílias que revelou serem os professores os maiores incentivadores foram as que já ingressaram ou concluíram o ensino médio e superior.

Para respaldar e ilustrar a discussão de que a família tem forte influência no processo de aquisição, apropriação e gosto pela leitura e escrita, os fragmentos da fala da Mãe 8 traz uma grande contribuição:

Minha mãe não sabia nem ler nem escrever, mas mesmo assim ela dizia pra gente: “meus filho estudem pra não ser que nem eu. Eu vivo no mundo, mas não vejo as coisa. Quem não sabe ler as letra e entender o que diz é um cego. Eu queria ter a oportunidade que vocês tão teno agora. É a coisa mais bunita do mundo uma pessoa chegar assim ó e saber ler um livro todinho e entendê”. [...] Mesmo não sabeno ler, perguntava se tinha dever pra fazer, pedia a gente pra ir cobrir as letras, pegava as coisas e perguntava se a gente já sabia ler as palavras [...] minha mãe fazia assim [...] é por isso que eu digo: se não fosse minha mãe, não sabia nada. O pouco que sei dou graças ao que mãe me disse [...]. (MÃE 8)

Quanto à leitura de jornal, as famílias que sabem ler e escrever, mesmo que de forma insipiente, revelaram que não é uma prática recorrente nos seus lares, pois apenas 20% delas leem eventualmente. As partes do jornal que estas famílias mais costumam ler são a programação da TV, com 42%, seguida do noticiário local, com 25%, horóscopo, também com 25% e a primeira página, com 8%. É importante lembrar que a escolaridade e a renda são fatores que influenciam fortemente para o interesse na leitura de jornais, pois das poucas famílias que afirmaram que lêem, eventualmente, a totalidade tem mais de cinco anos de escolarização, nenhuma família que estudou apenas os anos/séries iniciais do ensino fundamental sinalizou a leitura do jornal como uma prática mesmo que esporádica. Além disso, 80% destas famílias estão no mapa das que possuem maior renda dentro do contexto pesquisado, revelando outro importante indicador: o jornal só está presente nas práticas sociais de leitura das famílias que possuem uma renda melhor.

No que se refere à leitura de revistas, foi questionado as famílias que disseram saber ler e escrever sobre a frequência com que leem tal escrito e 56% delas afirmaram que costumam ler, porém, da grande maioria, 52% leem apenas, eventualmente, e apenas 4% é que leem uma vez por semana. Os dados mostram que a revista também não é uma leitura muito recorrente no cotidiano das famílias pesquisadas, pois 44% das que são consideradas alfabetizadas e que dizem realizar leitura sem dificuldade não gostam de ler revistas.

Das famílias que dizem ler revistas mesmo que esporadicamente, as mais lidas são as de fofocas e novelas, ocupando o primeiro lugar com 38%, as de religião que ocupam o segundo lugar com 19%, as femininas, ocupando o terceiro lugar com 14%, as revistas especializadas e as revistas em quadrinho também foram sinalizadas por 5% das famílias cada uma delas, além de outras, como Nova Escola, Hermes e Avon, por 19% das famílias que dizem ler revistas.

Com um olhar mais amplo para os lares das famílias pesquisadas, pode-se reafirmar que o discurso recorrente de que as famílias das camadas mais populares sofrem a ausência de materiais escritos não é verdadeiro, pois os dados indicam que, na totalidade dos lares pesquisados, os materiais escritos estiveram presentes em maior ou menor escala. É importante lembrar que houve, sim, algumas diferenças quanto aos portadores e gêneros presentes nas residências, mas todas as casas apresentaram escritos. O que pode traduzir na ausência ou limitação são os materiais escritos amplamente valorizados e prestigiados pela mídia e população, estes, sim, foram encontrados de forma bastante limitada nos lares pesquisados o que implica a necessidade de maior política de democratização desse tipo de escrito no país.

Das 31 famílias pesquisadas, a totalidade possui em seus lares rótulos e embalagens, 27 possuem calendários e folhinhas, 26 revelam que possuem livros didáticos e também álbuns e fotografias, 24 destas famílias têm bíblias, livros sagrados ou religiosos, 16 possuem livros infantis, 15 possuem livros de receitas, 13 têm dicionários e 11 possuem agendas de telefones e endereços. Além disso, foram sinalizados guias e catálogos, livros de literatura/romances, enciclopédias e livros técnicos por apenas uma família. Estes dados negam a inexistência ou insipiência de materiais escritos no contexto doméstico das famílias das classes populares, mas reafirmam a ausência ou limitação dos escritos de prestígio, pois em apenas uma das 31 famílias foram encontrados livros de literatura, romance, enciclopédia e livros técnicos. Esta realidade reafirma a discussão de Serra (2003, p.81) que ao discutir os dados do Inaf revela que “[...] de alguma forma a cultura escrita está presente na totalidade das residências dos entrevistados, independentemente da forma e do nível de apropriação e domínio sobre o texto escrito desses entrevistados”.

Da lista de materiais apresentados, 39% das famílias revelaram possuir até sete desses escritos, 32% de oito a doze e 29% possuem mais de 13 desses tipos de materiais escritos. É importante observar que a quantidade de escritos sobe, principalmente, quando observados dois fatores: renda e escolaridade. Quanto maior a renda familiar, maiores são os escritos presentes no contexto doméstico e quanto mais tempo de escolarização, ampliam-se também os gêneros presentes nos lares. Das famílias com mais de treze materiais escritos nas residências, 98% tem escolaridade igual ou superior aos anos finais do ensino fundamental e 78% com renda familiar superior a dois salários mínimos que para a

realidade pesquisada, representa um grande privilégio. Os dados apresentados reafirmam as reflexões apresentadas por Espindola e Souza (2011, p. 14-15) ao revelarem:

[...] as práticas letradas se fazem presentes em meios populares indicando que há diferentes modos de tais práticas se manifestarem. A escola, bem como o tempo de escolarização, leva a uma relação diferente dos sujeitos com a cultura escrita e, possivelmente com a própria instituição escolar. Primeiro por propiciar, possivelmente, uma maior competência para ler e escrever e isso funcionar como um fator de encorajamento para a realização de leituras. Segundo por criar demandas para o uso dos materiais escritos. Pensar a escola como instituição estruturada sobre as práticas escriturais pode, a nosso ver, explicar essas questões.

Os números também reafirmam a análise de Abreu (2003, p.35) com os dados do Inaf ao demonstrar “[...] a forte presença da escrita na sociedade atual, fazendo com que mesmo os que não podem ler estejam em contato constante com os materiais escritos”. Para melhor ilustrar a reflexão de Abreu (2003), os índices mostram que das famílias analfabetas pesquisadas, 71% possuem até sete materiais escritos nas suas residências e, 29%, de oito a doze escritos. É importante esclarecer que para além dos rótulos, embalagens, calendários, folhinhas, álbuns e fotografias, algumas famílias analfabetas também contam com outros escritos tais como: bíblias, livros didáticos, livros de receitas e até dicionários. Esse, sem dúvida, é um grande indicador da universalização ou da forte presença da escrita no cotidiano social.

Outra questão feita às famílias diz respeito ao número aproximado de livros que possuem nas residências. Todas afirmam possuir livros em suas residências, mesmo que sejam os livros didáticos das crianças, porém, a quantidade varia muito de acordo a alguns fatores, dentre os principais estão a renda e a escolaridade. Quinze famílias revelaram que possuem menos de 10 livros, ou seja, 48%, estas famílias, na sua grande maioria, são analfabetas e cursaram apenas os anos/séries iniciais do ensino fundamental; 42% afirmam possuir de 10 a 30 livros e, apenas 10%, possuem de 30 a 50 exemplares no seu contexto doméstico e nenhuma delas têm mais de 50 livros. Importante observar que a totalidade das famílias que possui mais livros em casa tem escolarização igual ou superior aos anos finais do ensino fundamental e com renda mensal superior a 2 salários mínimos. Esses dados reafirmam a reflexão feita por Abreu (2003, p.36) ao elucidar que “[...] os ricos têm muito mais livros em casa do que os demais [...]. Não apenas o carro, a casa ou as roupas são sinal de *status*. Também os livros podem sê-lo”. Porém, a autora continua com a reflexão em momento posterior:

Esses números dizem respeito apenas à posse de livros, o que pode significar apenas que se tem menos ou mais espaço para guardá-los, menos ou mais desejo de colecionar. Interessa, portanto, olhar mais de perto para a efetiva leitura que se diz fazer dos livros – possuídos ou não (ABREU, 2003, p. 38).

Além de saber o número aproximado de livros nas residências, buscou-se saber o tipo que as famílias consideradas alfabetizadas costumam ler, e os dados revelaram que os mais lidos são, em primeiro lugar bíblia, livros sagrados ou religiosos, com 17 citações, os livros didáticos em segundo lugar com 14 citações, seguidos de romances com 4 citações, livros de auto-ajuda com 3 citações, seguidos de livros técnicos, biografias e outros como livros infantis citados por apenas uma família. Além disso, 3 famílias apesar de revelar que possuem esse escrito no seu contexto doméstico, afirmam que não costuma ler nenhum tipo de livro. Estes dados corroboram com os números do Inaf/2001, discutidos por Abreu (2003) que faz uma brilhante reflexão acerca da realidade apresentada nos dados referentes ao tipo de leitura preferida dos brasileiros que reflete diretamente na leitura contemplada pelas famílias:

Mesmo percebendo que a maioria diz que gosta de ler e que tem livros em casa, a decepção permanece devido às escolhas feitas pelos leitores, escolhas que não os aproximam da cultura e da erudição. Pensa-se que o bom leitor é um devorador ávido de alta literatura, é alguém que transita com facilidade pela produção intelectual de ponta, que tem os livros como elemento fundamental de sua concepção de mundo. Quem partilha dessa imagem de leitor não se animará muito com as casas cheias de cartilhas e livros didáticos, com multidões de leitores de bíblia na mão (ABREU, 2003, p. 42).

O uso do computador não é uma prática cotidiana na vida das famílias pesquisadas, apenas 16% costumam utilizá-lo. Deste percentual, apenas 6% revela utilizar diariamente, 4% diz que utiliza uma vez por semana e 6% só usam, eventualmente. A grande maioria das famílias pesquisadas, especificamente 84% delas não faz uso do computador, mesmo que de forma esporádica. Das famílias que utilizam o computador na vida diária, nenhuma delas tem menos de

cinco anos de escolarização nem renda mensal inferior a um salário mínimo. Isso revela que o seu uso está diretamente relacionado ao grau de instrução e renda familiar.

A ajuda nas atividades escolares dos estudantes foi também questionada as famílias para percepção da existência e frequência com que essa contribuição acontece no contexto doméstico. A grande maioria das famílias, 61% revelou que ajuda sempre os filhos e/ou responsáveis, 16% afirmou que ajuda apenas eventualmente e 23% das entrevistadas disseram que não costumam ajudar as crianças. É importante observar que duas mães, mesmo não sabendo ler e escrever ou tendo pouca escolarização conseguem ajudar seus filhos. Nas palavras de uma delas relata:

Eu não sei ler nem escrever, mas pergunto todo dia os minino se tem dever e boto eles pra estudá. Depois que eles faz eu ainda boto pra cubri. [...] Eu quero que meus minino aprenda pra ser alguém na vida. Já basta eu e o pai sem saber nada [...]. (MÃE 13)

Os extratos da fala da mãe revelam uma concepção de escolarização como forma de ascensão social, como espécie de poder. Aprender ler e escrever para ela representa uma grande conquista e empoderamento para o sujeito, os demais conhecimentos são desprezados por ela quando relata: “já basta eu e o pai sem saber nada”.

É importante observar que a maioria das famílias ajuda nas atividades escolares das crianças. Apesar de ser uma afirmação que talvez não seja refletida efetivamente na prática, por haver algumas reclamações do não acompanhamento de algumas delas no cotidiano escolar dos filhos, principalmente nas atividades de casa, estes dados são animadores, uma vez que ao responderem positivamente a questão já é um passo para compreensão de que o acompanhamento e ajuda constantes podem contribuir para o fortalecimento das aprendizagens das crianças.

Outra questão importante diz respeito ao tipo de leitura que as famílias fazem em voz alta para as crianças. Diante da questão, foram apresentadas algumas possibilidades de escritos: livros infantis, bíblia, livros sagrados ou religiosos, gibis ou revistas em quadrinhos, jornais e revistas e, também, a opção de que não costuma ler em voz alta para as crianças. Os dados revelaram um triste resultado, pois a grande maioria, 54% das famílias afirmaram não ler em voz alta para as crianças e apenas 46% delas disseram que leem, sendo que, deste percentual, 23% costumam ler a bíblia, 20%, livros infantis e, apenas 3% jornais e revistas. Apesar de um alto percentual de famílias que não costuma ler para os filhos, algumas delas afirmaram que não leem, mas contam histórias constantemente, histórias inventadas ou que aprenderam com as mães e avós. Nota-se, entretanto, que a leitura em voz alta para as crianças não é uma prática comum no cotidiano das famílias pesquisadas

A relação das atividades de leitura e escrita ofertadas na escola com as vivenciadas no contexto doméstico pelas crianças, não são, na visão das famílias, muito recorrentes, uma vez que apenas 2% das famílias disseram que sempre há uma estreita relação das atividades de casa com as da escola, enquanto 39% afirmam que algumas vezes há semelhança, 29% revelam que raramente e 26% consideram que nunca as atividades são ao menos parecidas. Na visão das famílias, a escola nem sempre consegue fazer uma ligação das suas atividades com as vivenciadas no cotidiano doméstico.

Além de conhecer os escritos presentes nas residências e suas quantidades, faz-se importante também saber os tipos de materiais que as famílias interagem com frequência. Assim os dados da entrevista revelaram que a maioria das famílias possui alguma prática de leitura; mesmo as que dizem não ter muito contato com a leitura e a escrita, preparam listas de compras, verificam datas e vencimentos dos produtos que compram, utilizam muitas práticas de leituras, mesmo não percebendo. Das famílias que se declararam alfabetizadas todas realizam diversas atividades sem muita dificuldade, porém, em graus diferentes. Uma prática recorrente na totalidade das famílias que conseguem ler e escrever é a verificação das datas de vencimento dos produtos, pois 25 sinalizaram essa como uma prática de uso cotidiano na vida social, além disso, 22 famílias também sinalizaram a prática de comparar preços dos produtos antes de comprar, 19 leem bula de remédio, 14 comparam preços e anotam as dívidas constantemente, 13 delas tem o hábito de preparar listas de compras, 7 compram a prazo e controla saldos, 5 conseguem pagar contas em bancos e realizar depósitos, 3 afirmam que conseguem ler manuais de instruções e, apenas 2 delas, costumam reclamar sobre algum serviço ou produto que adquiriu. Os dados revelam que as famílias conseguem interagir satisfatoriamente e conviver com diversas práticas de leitura e escrita no seu dia a dia, porém quanto maior o grau de escolaridade essa interação se dá de forma mais efetiva e abrangente.

Quando foi perguntado às famílias sobre suas atitudes frente à necessidade de ler letreiros, placas e cartazes, a maioria (61%) afirmou que faz isso sem dificuldade alguma. Apenas 23% delas ressaltaram que pedem para outras pessoas fazerem isso e 16% revelou que consegue ler, mas com dificuldade. Quanto à atitude frente à necessidade de ler e escrever uma carta, bilhete ou mensagem eletrônica no *facebook*, *msn* e *sms*, a grande maioria (61%) também afirmou que consegue escrever e ler sem dificuldade alguma, 26% pede para outra pessoa ler e 13% lê com dificuldade.

Percebe-se que estas são práticas que grande parte das famílias tem capacidade de realizar tranquilamente, apesar de algumas delas, com pouca experiência escolar não conseguirem realizar ou fazer com dificuldade.

Sobre a atitude frente à necessidade de planejar uma atividade, a maioria (74%) disse que memoriza as atividades que precisa fazer, 10% revelou que anota para não esquecer, 6% usa a agenda para maior organização da sua rotina diária e 10% não costuma planejar, estes realizam o que tem que ser feito no momento, sem necessidade de planejamento. Um indicador importante é que a prática de agendamento e anotação das ações cotidianas é realizada apenas pelas famílias com maior grau de instrução. Nenhuma delas com apenas os anos/séries iniciais usam a prática da escrita para planejar e/ou organizar suas atividades.

Para além de conhecer o perfil de leitura das famílias buscou-se também saber a familiaridade com locais privilegiados para manifestações culturais, ou seja, a frequência em práticas culturais. Os resultados mostram que a TV e o rádio são as mais efetivas no cotidiano social destes sujeitos. Da totalidade de famílias pesquisadas todas gostam de TV, porém 68% assistem sempre e 32% só às vezes. No que se refere ao rádio, a grande maioria também costuma ouvir sempre, 71% revela que é uma prática constante, 23% afirmam que só às vezes e apenas 6% é que nunca costumam ouvir por não gostarem. Já as práticas de frequentarem exposições e feiras, *shows*, assistirem a filmes e irem ao cinema, os resultados mostram que a maioria os desconhece e não costuma realizar com frequência, talvez pela carência no contexto social em que vivem, pela limitação ou insipiência de práticas e eventos culturais e de lazer como estes. A frequência em exposições, apenas 19% das famílias afirmaram que é uma prática constante, pois sempre estão presentes nestes eventos, 26% só freqüentam algumas vezes e a grande maioria, (55%) não costumam frequentar. Os *shows* também não são frequentados pela maioria das famílias, 58% nunca costumam frequentar, enquanto 35% só freqüentam, eventualmente, e, apenas, 7% é que sempre estão presentes nestas práticas culturais e de lazer. No que se referem aos filmes, a grande maioria (55%) também não costuma assistir, 35% assistem esporadicamente e apenas 10% é que afirma assistir sempre. Já o cinema, apenas 19% das famílias revela frequentar eventualmente e o restante 81% nunca costumam ir a essa importante prática cultural. Esse dado deve se dá justamente pela ausência de cinema no município, este evento cultural só acontece anualmente com a realização do *cine fest* Brasil. Já em relação à frequência em museus e teatros, as famílias revelaram que é uma prática que não costumam realizar justamente pela ausência no município. Abreu (2003, p. 40-41) faz uma interessante reflexão sobre essa questão a partir dos dados do Inaf ao considerar que:

Se, em geral esses lugares são associados a manifestações culturais tidas como elevadas, é preciso considerar que há exposições agrícolas, feiras de calçados, filmes pornográficos etc., e mesmo assim a maioria [...] declara não freqüentar jamais esses espaços. [...] Ainda que os brasileiros estejam infinitamente mais distantes de filmes, peças teatrais, pinturas e esculturas do que dos livros, o que mais se comenta é o fraco interesse dos brasileiros pela leitura.

A reflexão de Abreu (2003) é bastante pertinente ao considerar o distanciamento da população nas manifestações culturais privilegiadas, principalmente, pelo meio acadêmico e que, na maioria das vezes, não são levadas em consideração por haver uma grande valorização a cultura escrita. Nas palavras Abreu (2003, p. 42), reafirma: “É por valorizar sobremaneira a produção escrita que o supostamente baixo contato da população com a literatura causa preocupação, enquanto os dados sobre a pouca frequência a museus e teatros geram menor inquietude”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as discussões, o estudo permitiu verificar que as famílias pesquisadas, por terem pouca experiência escolar, apresentam inúmeras limitações na capacidade de ler e escrever, refletindo diretamente no campo profissional e na situação econômica.

Apesar das limitações nas capacidades leitoras, os dados das famílias sobre o gosto da leitura para se distrair, contrariam o discurso recorrente de que os brasileiros não gostam de ler e corroboram com a discussão de Abreu (2003), na análise dos dados do Inaf (2001). Esse gosto está também diretamente relacionado ao tempo de escolarização: quanto maior a vivência escolar mais as famílias ampliam o interesse e gosto pela leitura para se distrair. Já no que se refere ao tipo de material que as famílias mais lêem para se distrair, a bíblia aparece em primeiro lugar.

No que se referem às práticas de escrita mais recorrentes, as famílias sinalizaram, principalmente, as receitas, as listas de compras como as mais utilizadas no seu cotidiano. Além disso, os dados revelam que os usos da escrita são, na sua grande maioria, para cumprir uma função, para um propósito de ordem prática.

Com um olhar mais amplo nos lares das famílias foi possível observar que o discurso recorrente de que as famílias das camadas populares sofrem a ausência de materiais escritos não é verdadeiro, pois os dados indicam que na totalidade

dos lares pesquisados, os materiais escritos estiveram presentes em maior ou menor escala. Apesar de haver algumas diferenças quanto aos portadores e gêneros presentes, todas as casas apresentaram escritos, o que pode traduzir na ausência ou limitação são os materiais escritos amplamente valorizados e prestigiados pela mídia, o que implica a necessidade de maior política de democratização desse tipo de escrito no país.

Os rótulos e embalagens, calendários e folhinhas, livros didáticos, álbuns e fotografias, bíblias, livros sagrados ou religiosos, livros infantis e livros de receitas são os escritos mais presentes nos lares, já o uso do computador não é uma prática cotidiana na vida das famílias pesquisadas, apenas 16% possuem nas suas residências e costumam utilizá-lo.

A leitura em voz alta para as crianças não é uma prática comum no cotidiano das famílias, os dados revelaram que a grande maioria das famílias não tem esta prática, porém algumas delas revelaram que costumam contar histórias constantemente.

O estudo também permitiu verificar que a maioria das famílias consegue interagir com prática de leitura e escrita; mesmo com escolaridade limitada algumas costumam preparar listas de compras, verificam datas e vencimentos dos produtos que compram, enfim utilizam diversas práticas de leituras, embora não percebam. Das famílias que se declararam alfabetizadas, todas realizam diversas atividades sem muita dificuldade, porém, em graus diferentes. A convivência e interação com diversas práticas de leitura e escrita no seu dia a dia, pode variar muito de acordo com o grau de escolaridade.

Apesar de a *internet* ser um veículo de comunicação e informação bastante utilizado no país, no contexto pesquisado, apenas alguns têm acesso e já conseguem fazer uso cotidiano para informação e lazer, é exatamente por isso que os meios mais acessíveis a essas famílias são a televisão e o rádio, por serem mais populares.

Apesar da leitura de jornais e revistas não serem práticas utilizadas com frequência no cotidiano das famílias o discurso recorrente da ausência de materiais escritos nas camadas populares não é verdadeiro, pois foram encontradas na totalidade dos lares materiais escritos mesmo que em maior ou menor escala de acordo a renda e escolaridade.

Já em relação aos materiais de leitura presentes nos lares onde as famílias passaram a infância, a cartilha ou ABC predominou a quase totalidade dos domicílios e, em alguns, estes recursos eram as únicas referências leitoras. Além disso, as interações com as práticas de leitura e escrita assistidas pelos sujeitos pesquisados na infância foram também bastante limitadas, pois muitas delas revelaram não terem presenciado nenhuma das práticas apresentadas e outros destacaram a leitura da bíblia ou livros sagrados como a prática mais frequente.

Assim, os dados reafirmam que as interações letradas vivenciadas pelas famílias aqui destacadas dependem, fundamentalmente, do seu contexto social, histórico, cultural e econômico. Tudo isso influencia nas práticas e vivências da leitura e escrita dos sujeitos.

Portanto, as discussões revelam a importância de se conhecerem as práticas de leituras e escrita das famílias, para, de posse desse perfil, poder atuar de forma direta no contexto em que estão inseridas, a fim de se facilitar a articulação das práticas vivenciadas na escola, uma vez que, conforme já abordado, a escola não pode dar as costas para as famílias, mas, inserir nas ações pedagógicas, o cotidiano e as demandas sociofamiliares a que os estudantes estão acostumados a vivenciar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 33-45.

CAGLIARI, L.C.. **Alfabetização sem Ba – Bé – Bi – Bó – Bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

ESPINDOLA, Ana Lucia; SOUZA, Maria Marques. **Mães, Crianças e Livros: investigando práticas de letramento em meios populares**. 34. Reunião Anual ANPED. GT.10. Disponível em: . Acesso em: 10 nov. 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à práticas educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GALVÃO, Ana M. de O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 125-153.

GOULART, Cecília M. A. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 450-562, Rio de Janeiro, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15 – 61.

LEMOS, C. T. G. “Prefácio”. In: KATO, M. (Org.) **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988. p. 9-14.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução Ramon Américo Vasques e Sônia Goldefer. São Paulo: Ática, 1997.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. **Infância, Família e Escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares**. São Carlos: Suprema, 2007.

ROJO, Roxane H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 65-89.

SERRA, Elizabeth D’Angelo. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003, p. 65-85.

SILVA, Fabiana. Práticas de leitura e escrita nas famílias negras de meios populares (Pernambuco, 1950-1970). In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al (Org.). **História da Cultura Escrita Séculos XIX e XX**. Belo horizonte: Autêntica, 2007, p. 205-238.

TFOUNI, Leda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

_____. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n° 25, jan/fev/mar/abr, 2004.

VIANA, Maria J. B. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longividade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**. v. 26, n. 90, jan./abr. p. 107-125., Campinas: Cortez, 2005.

ZAGO, Nadir. O Fracasso no Contexto da Relação Família-Escola. In: SANTOS, Lucíola L. de C. P. et al.. **Convergências e Tensões no Campo da Formação do Trabalho Docente**. Belo horizonte: Autêntica, 2010. p. 663-681.

[1] Termo utilizado por Bordieu (1988) referindo-se a “cultura legítima internalizada” pelos sujeitos. Envolve tanto os “objetos culturais” quanto os “certificados escolares” que são úteis para a inserção em determinada posição social. Diferente do capital econômico, o capital cultural não pode ser “transmitido instantaneamente”, por “compra ou troca”.

[1] As referidas esferas estão pautadas nos estudos do Inaf (2001) e apresentadas em Ribeiro (2003, p. 21-22). Foram utilizadas na montagem do questionário do Inaf, com o intuito de levantar informações sobre as práticas de letramento

da população brasileira e adaptadas neste estudo para a elaboração da entrevista com as famílias a fim de levantar o perfil de leitura e escrita que estas vivenciam no cotidiano social e doméstico.

[1] Doutora e Mestre em Educação, Pedagoga, Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação e Psicopedagogia Aplicada a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atua na docência da Educação Superior no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: nateandrade@bol.com.br

[1] Mestre e doutoranda em Educação pela Universidad Hispano Guarani. Pedagoga pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Especialista em Supervisão Escolar (UEFS), Educação e Novas Tecnologias da Educação, também pela UEFS, além de Docência do Ensino Superior e gestão escolar pela Faculdade João Calvino. Atua na docência da Educação Superior - Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e na Coordenação Pedagógica da Rede Estadual de Ensino da Bahia E-mail: sineidestrela@hotmail.com

Recebido em: 02/08/2015

Aprovado em: 02/08/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: