

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Marcela Brasil Galvão

**FAMÍLIA E ESCOLA: O ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NA FORMAÇÃO DO
LEITOR DE LITERATURA**

JUIZ DE FORA

2019

MARCELA BRASIL GALVÃO

**FAMÍLIA E ESCOLA: O ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NA FORMAÇÃO DO
LEITOR DE LITERATURA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de professores, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Rosa Picanço Moreira

JUIZ DE FORA

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Brasil Galvão, Marcela.

FAMÍLIA E ESCOLA : O ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA / Marcela Brasil Galvão. -- 2019.

153 f. : il.

Orientadora: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Coorientadora: Ana Rosa Picanço Moreira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Relações entre famílias e escola. 2. Mediação. 3. Formação de leitor literário. I. Aparecida Linhares da Silva Micarello , Hilda, orient. II. Picanço Moreira, Ana Rosa , coorient. III. Título.

Marcela Brasil Galvão

Família e escola: o envolvimento das famílias na formação do leitor de literatura

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 09 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Dr(a). Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello - Orientador(a)
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr(a). Ana Rosa Costa Picanço Moreira - Coorientador(a)
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr(a). Núbia Aparecida Schaper Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr(a). Vanessa Ferraz Almeida Neves
Universidade Federal de Minas Gerais

*À minha rede de apoio que me deu força para continuar
a caminhada. A vocês o meu eterno agradecimento.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por renovar as minhas forças a cada dia. Sem Ele nada disso seria possível.

À minha família, por sempre me apoiar e ajudar a alcançar os meus sonhos e objetivos, especialmente à minha mãe.

Aos meus filhos, pela compreensão da minha ausência em diversos momentos, para que esse trabalho pudesse ser realizado. Agradeço o carinho e amor incondicional que sempre me estimularam nos momentos difíceis. Essa caminhada é por vocês e para vocês, meus meninos.

Ao meu companheiro, Pedro, por todo incentivo durante essa jornada, principalmente nos momentos de apatia.

À minha querida orientadora, Hilda Micarello, por todo conhecimento compartilhado, pela atenção, suporte e incentivo na condução deste trabalho. Agradeço o acolhimento e compreensão no momento que mais precisei. Gratidão, por termos trilhado juntas esse percurso. Este trabalho tem muito de você.

À minha coorientadora, Ana Rosa Moreira, pelo acolhimento no momento que precisei me afastar. Agradeço as contribuições no meu processo de formação acadêmica, o incentivo e as contribuições neste trabalho.

À professora Vanessa, por fazer parte dessa banca, trazendo importantes contribuições para esta pesquisa, principalmente após o exame de qualificação.

À professora Núbia, por aceitar tão carinhosamente fazer parte desta banca e pelas palavras durante os encontros na trajetória do mestrado.

Ao PPGE e aos professores do Programa, especialmente, Jader Janer, pelas discussões ímpares relativas à teoria histórico-cultural.

Ao grupo de pesquisa LINFE, pelo acolhimento, companheirismo e pelo compartilhamento de experiências durante este processo, em especial à Ana Maria Scheffer, que, carinhosamente, compartilhou conosco suas doces palavras.

À toda a equipe da escola em que a pesquisa foi realizada, pelo acolhimento e pelo compromisso com a literatura, em especial, a equipe gestora e a professora Mariângela. O comprometimento de vocês em formar leitores me inspira.

Enfim, a todos que de alguma forma apoiaram a realização deste trabalho, gratidão.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, no âmbito da linha de pesquisa “Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores”. Investiga o envolvimento das famílias na formação do leitor de literatura, nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora- MG. Ainda, investiga como elas estão envolvidas e como esse envolvimento é visto pelos gestores e professores, de modo a perceber quais as consequências desse processo para tal formação. A pesquisa, de viés qualitativo, é alicerçada nos princípios de Mikhail Bakhtin, no campo da filosofia da linguagem, e em Vigostki, na perspectiva histórico cultural. Como instrumentos metodológicos para produção de dados foram utilizados a entrevista com as professoras e gestoras, a observação das reuniões de pais e/ou responsáveis na escola e a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola, das fichas avaliativas e de um bilhete enviado às famílias referente ao empréstimo de livros. Os dados foram analisados com base na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, compreendendo que todos esses instrumentos são situações de produção de enunciados, uma vez que todos eles são dados verbais. As análises foram estruturadas com base nas instâncias em que se dá a relação entre famílias e escola, principalmente nos dispositivos criados pela escola com a finalidade de efetivar sua parceria com as famílias, especialmente no que concerne ao envolvimento destas com a formação dos leitores de literatura.

Palavras-chave: Relações entre famílias e escola. Mediação. Formação de leitor literário.

ABSTRACT

This dissertation was developed in the Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Juiz de Fora, in the scope of the research line —Language, Knowledge and Teacher Training, investigates the involvement of families in the formation of literature reader, in the early years of elementary school, in a school of the municipal network of Juiz de Fora-MG. Still, investigate how they are involved and how this involvement is seen by managers and teachers, in order to understand the consequences of this process for such formation. The research, qualitative bias, is based on the principles of Mikhail Bakhtin, in the field of philosophy of language, and Vigostki, in the historical cultural perspective. The methodological instruments used to produce data were interviews with teachers and managers, observation of parents and/or responsible meetings at school, and documentary analysis of the school's Pedagogical Political Project, of the evaluation sheet and a ticket sent to families concerning book lending. The data were analyzed based on Mikhail Bakhtin's philosophy of language, understanding that all these instruments are situations of utterance production, since they are all verbal data. The analyzes were structured based on the instances in which the relationship between families and schools occurs, especially on the devices created by the school with the purpose of making its partnership with families, especially with regard to their involvement with the formation of readers.

Key-words: Families. Scholl. Mediation. Formation of literary readers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instrumentos de pesquisa e cronologia.....	71
Quadro 2 – Projeto Político Pedagógico.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LINFE	Linguagem, Infâncias e Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
MEC	Ministério da Educação
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	12
1 RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIAS E ESCOLA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS.....	20
1.1 COMO AS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIAS E ESCOLA SE CARACTERIZARAM AO LONGO DO TEMPO.....	21
1.2 RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIAS E ESCOLA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	30
1.3 FAMÍLIAS, ESCOLA, LEITURA E LITERATURA.....	37
2 RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIAS, ESCOLA E LITERATURA: UM OLHAR PELAS LENTES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	48
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	60
3.1 INSTRUMENTOS.....	62
3.1.1 Entrevistas.....	63
3.1.2 Observação Participante.....	64
3.1.3 Pesquisa Documental.....	65
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: ARTICULAÇÃO COM O PROJETO DE EXTENSÃO EM INTERFACE COM A PESQUISA.....	66
4 ANÁLISE E REFLEXÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	72
4.1 DOCUMENTOS.....	73
4.1.1 Projeto Político Pedagógico.....	74
4.1.2 Fichas Avaliativas.....	92
4.1.3 Bilhete: Empréstimo de Livros.....	95
4.2 INTERAÇÕES.....	99
4.2.1 Reuniões de pais e/ou responsáveis.....	99
4.2.2 Momento literário com as famílias.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE A- Roteiro da entrevista com as professoras.....	137
ANEXO A- Reunião de pais na sala de leitura.....	138
ANEXO B- Reunião de pais na área externa da escola.....	138
ANEXO C- Cartaz utilizado na reunião de pais.....	139
ANEXO D- Cartaz utilizado na reunião de pais.....	139

ANEXO E- Fichas avaliativas dos alunos.....	140
ANEXO F- Pauta das reuniões de pais e/ou responsáveis.....	150
ANEXO G- Bilhete empréstimo de livros.....	153

PRIMEIRAS PALAVRAS



Algumas famílias são grandes
 Algumas famílias são pequenas
 Em algumas famílias, todas são da mesma cor
 Em algumas famílias, todos são de cores diferentes
 Nas famílias, todos gostam de abraçar uns aos outros!
 Em algumas famílias, uns moram perto dos outros
 Em algumas famílias, uns moram longe dos outros [...]
 Algumas famílias adotam filhos
 Algumas famílias têm duas mães ou dois pais
 Algumas famílias têm só pai ou só mãe [...]
 Algumas famílias dividem a casa com outras famílias
 Nas famílias, todos podem ajudar uns aos outros a ser fortes!
 Há muitas maneiras diferentes de ser uma família.
 Sua família é especial, independentemente do tipo que ela é.

(PARR, 2003. O Livro da Família)

A minha infância foi povoada de muitos livros. Digo livros e não, necessariamente, leituras. O objeto livro se fez presente em minha casa, pois meu pai era professor de biologia. Vivendo em um mundo de livros paradidáticos, eu adorava folheá-los, ver as imagens de animais, corpo humano e natureza e criar histórias. Às vezes aparecia algum livro de literatura que meu pai trazia da escola. Eu e minha irmã adorávamos, aliás, tínhamos apreço por tudo o que se referia à escola – tanto que também nos tornamos professoras.

Lembro-me de algumas narrativas do meu pai na hora de dormir. Essas lembranças ecoam em minha memória. Vez ou outra, a história acabava e eu ainda não havia dormido e ele inventava, inventava, até eu pegar no sono. Eu sabia que aquilo era invenção, mas ele dizia que era história “de verdade”. Naquela época, eu não imaginava o quanto era maravilhoso o mundo mágico e engenhoso das narrativas. Minha irmã sempre gostou muito de ler e tinha alguns livros de literatura, então eu ficava atrás dela pedindo para ela ler para mim. Rememorando essas ocasiões, me vêm à cabeça alguns *flashes* das imagens dos livros. Além dos livros, vejo a imagem do *Almanaque da Mônica* que minha irmã ganhou do meu pai. Eu também queria um, mas eram caros na época. Lembro que o pegava escondido, quando ela ia para a aula. Com minha mãe, não me recordo de momentos como esses, pois ela sempre esteve muito atarefada com os afazeres de casa. Sinto falta por não termos tido tais momentos, já que acredito que a família, em toda a sua composição, é figura central nas nossas vidas.

Assim inicio meu texto: com vagas lembranças do meu meio que me constituíram como sujeito e que possibilitaram a construção deste percurso de pesquisa, a qual aborda

questões sobre o envolvimento das famílias no processo de formação do leitor. Portanto, assumo o ato responsivo de uma pesquisa na escolha deste objeto, de algumas reflexões, proposições, questionamentos – e não outros. Nessas escolhas estou respondendo a algumas questões que atravessam a minha trajetória pessoal, acadêmica, profissional e do meio familiar em que me constituí. Desse modo, entendo a pesquisa como uma ação concreta – pois estou inserida no mundo –, além de intencional – ou seja, não involuntária. Assim, o responder responsabilmente envolve, necessariamente, um compromisso ético do sujeito.

Na adolescência, não tinha como objetivo profissional ser professora, até porque meu pai não aceitava essa opção. Ele queria que suas filhas fossem médicas. Talvez hoje eu o entenda, pelo fato da carreira docente ser tão desvalorizada e desrespeitada. Esse era o discurso dele, mas não me importava, eu sempre quis ser professora, não por vocação, mas por desejo. Entendo por vocação uma condição ou tendência que leva o sujeito a exercer uma carreira e desejo como uma força que impulsiona a realizar algo. Ainda assim, por pressão familiar, cheguei a prestar vestibular para farmácia e não fui aprovada.

Quando cursava o terceiro ano do Ensino Médio me tornei mãe. Mesmo em meio às dificuldades e preconceitos por ser tão nova, meu filho foi a luz que iluminou o caminho que trilhei e ainda trilho. Ser mãe aos 18 anos foi como uma semente que cresceu e hoje dá frutos. Um desses frutos é minha profissão e o outro é a presente pesquisa, pois o interesse pelo tema de estudo, que atravessa a trajetória aqui narrada, além da minha trajetória acadêmica, partiu da relação entre mãe e filho.

Em 2010 ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Nos primeiros anos de faculdade não me envolvi com grupos de pesquisa e experiências extracurriculares. Limitei-me apenas às disciplinas, pelo fato de estar envolvida com a educação do meu filho, ainda pequeno. Em 2011, ao realizar a disciplina de Fundamentos Teórico-Methodológicos em Educação Infantil II, emergiram reflexões sobre o papel das famílias no desenvolvimento infantil e a sua importância com relação à escola. Naquele momento essa temática me chamou muito a atenção, acredito que pelo fato de eu estar vivendo a maternidade. Ao longo do curso, comecei a reparar que nenhuma outra disciplina tratava sobre a relação das famílias com a escola.

Aos três anos, meu filho entrou em uma escola de Educação Infantil. Esse foi o período em que vivenciei o distanciamento entre a escola e a família. Não havia diálogo. Conversar com a professora era apenas na hora de buscar a criança, e tínhamos tempo somente de perguntar se correu tudo bem. E a resposta era sempre a mesma, carregada de sorrisos. As reuniões de pais eram para tratar de assuntos burocráticos e sobre as festas que

iriam ocorrer durante o ano. Não havia um efetivo envolvimento das famílias em questões mais pedagógicas. Tampouco um envolvimento das famílias em projetos que visavam a formação do leitor.

No mesmo período, em 2012, fui bolsista de treinamento profissional no Colégio de Aplicação João XXIII, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, durante um ano. Essa atuação foi o momento em que me certifiquei do quanto a presença dos familiares é importante para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Tais experiências fizeram amadurecer meu interesse de pesquisa sobre as relações entre famílias e escola.

Nesse movimento, escrevi o trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Relação família x escola na percepção de graduandas do curso de pedagogia”. Como aluna do referido curso da Universidade Federal de Juiz de Fora- MG, pude perceber que o tema foi tratado de modo superficial ao longo da formação para a docência. O reflexo dessa superficialidade é perceptível nas escolas, onde vivenciei, nos estágios e na vida pessoal, falhas de comunicação entre a escola e as famílias dos alunos. Nesse cenário, busquei compreender a natureza das relações entre famílias e escola na percepção de outras graduandas, fazendo um breve levantamento do histórico dessa relação, a partir de uma análise do modo como ela é contemplada pelos documentos oficiais de caráter mandatório que regulamentam a educação básica, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB), a fim de identificar como é abordada nos referidos documentos e discutir tal abordagem, dialogando com aspectos teóricos, fundamentada na teoria histórico-cultural.

Ao refletir sobre a importância dessa relação, senti a necessidade de pesquisar se e como o tema das relações entre famílias e escola era contemplado na formação inicial de professores. Com esse intuito, realizei, em 2015, uma pesquisa com alunos do 8º período do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFJF - MG que já haviam cursado todas as disciplinas obrigatórias da matriz curricular. A partir da aplicação de um questionário, busquei observar em quais disciplinas do curso as alunas¹ consideram que foram abordadas as relações entre família e escola e como foi, na sua percepção, tal abordagem. Dentre as disciplinas cursadas pelas alunas estão as obrigatórias: Fundamentos da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação; e as disciplinas de Estágio: Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Alfabetização, Prática Escolar com Estágio Supervisionado

¹ No período de realização da pesquisa eram apenas mulheres as concluintes do curso.

em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos e Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Gestão Escolar. Além das obrigatórias, há outras disciplinas dos eixos de Saberes Escolares, Gestão Educacional e eixo Transversal que foram rememoradas pelas alunas.

Ao concluir a análise dos dados, em artigo publicado (GALVÃO, 2017), observei que há uma predominância da abordagem do tema das relações família-escola nas disciplinas de Estágio. Segundo a percepção das graduandas, as disciplinas de Estágio debateram o referido tema de forma mais ampla que as disciplinas de Fundamentos da Educação, além de ali poder ser constatado que uma relação de parceria e complementaridade entre famílias e escola é primordial e benéfica para o desenvolvimento dos alunos.

Logo, nota-se que o foco na abordagem das relações entre famílias e escola está na prática, traduzindo-se, assim, uma dicotomia entre teoria e prática na abordagem do tema. Diante disso, é possível perceber a necessidade da abordagem dessa temática também nas disciplinas de Fundamentos da Educação, pelo fato de serem disciplinas basilares para a formação do professor.

Envolvida com essa temática, aprofundada no trabalho de Conclusão de Curso, em 2013, comecei a fazer parte do grupo de pesquisa LINFE - Linguagem, Infâncias e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Nesse percurso, refletimos sobre a importância da formação de leitores, além da formação de professores leitores e mediadores de leitura. Em meados de 2016, iniciamos o projeto de extensão em interface com a pesquisa *Leituras e Leitores*, desenvolvido em duas escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Seu objetivo é apoiar escolas públicas em um dos principais desafios enfrentados por elas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a formação de leitores capazes de se engajar em diferentes situações da vida social nas quais circule o texto escrito. A presente pesquisa foi realizada em uma das escolas que esse projeto foi desenvolvido. Exporei a trajetória da inserção no campo de pesquisa no capítulo desta dissertação dedicado à metodologia.

Por conta dessa inserção no grupo de pesquisa LINFE, pelo envolvimento com as oficinas de leitura desenvolvidas pelo grupo nas escolas e as implicações das discussões teóricas do campo da literatura, principalmente no que se refere aos mediadores de leitura, relacionei o meu interesse inicial de pesquisa – as relações entre famílias e escola – à formação de leitores. A família é o primeiro elo da criança com o mundo e, portanto, é a primeira mediadora em diversos aspectos, dentre os quais, o processo de formação do leitor, pois o contato com leituras através de histórias, revistas ou ilustrações, precede a entrada dela

na escola. E, antes do contato com o material livro, famílias e crianças estabelecem encontros narrativos desde o nascimento. Encontros que consistem em narrações cotidianas que servem para organizar o tempo, dar significado às coisas, além das narrações poéticas e cantigas de ninar que acalentam e fazem parte dos cuidados afetivos.

Portanto, se é no âmbito familiar que a criança estabelece o primeiro contato da criança com a linguagem, logo é nesse mesmo contexto que se inicia o processo de formação do leitor e se desenvolverá em longo prazo, adstrito à escola.

Ao realizar a revisão de literatura para a realização da pesquisa que deu origem ao TCC, percebi que há uma vasta literatura sobre a importância do professor mediador, a formação literária do professor, os espaços de leitura e a importância desta dentro da escola. No que se refere ao papel das famílias como mediadoras no processo de formação do leitor de literatura, averigui que há uma limitação de estudos sobre essa temática. Percebi ainda, nos contatos com as escolas atendidas pelo projeto de extensão, um frequente discurso, entre professora e gestores, de culpabilização das famílias pelas dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Em vista disso, percebendo a lacuna de um direcionamento específico, tanto na literatura quanto no cotidiano das instituições envolvidas no projeto de extensão, para o trabalho com a literatura envolvendo e dialogando com as famílias, emergiu a motivação para realizar esta pesquisa, que parte da seguinte questão: as famílias são envolvidas pela escola no processo de formação do leitor, sendo eles alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Em caso afirmativo, de que modo se dá tal envolvimento e quais as consequências dele para a formação do leitor literário? Se não, por que isso não ocorre e quais as consequências disso para tal formação? Como acessar as práticas das famílias?

Isto posto, meu objetivo é investigar o envolvimento das famílias na formação do leitor literário, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Juiz de Fora - MG. Ainda, verificar como elas estão envolvidas e como esse envolvimento é visto pelos gestores e professores, de modo a perceber quais as consequências desse envolvimento para tal formação. Caso não ocorra o envolvimento, buscarei levantar as razões para tal e as consequências que esse distanciamento pode provocar no processo de formação do leitor, além de refletir sobre como a escola pode acessar as práticas culturais das famílias.

Previamente, é preciso deixar claro qual a concepção de famílias de que trato nesta pesquisa. Ao longo do trabalho, toda referência feita às famílias está considerando as múltiplas configurações que as famílias podem assumir e todas as contradições que atravessam as configurações familiares. De acordo com Romanelli (2013), não há consenso

ao conceituá-las, mas pode-se tratá-las na forma de seus diversos arranjos que se modificam devido a múltiplos determinantes. A expansão desses arranjos justifica afirmar que não há família, mas famílias, que são organizadas de diferentes maneiras.

Na tentativa de compreender essa questão, de alcançar os objetivos traçados e buscar refletir sobre o envolvimento das famílias na formação do leitor literário, exponho a seguir a organização da dissertação, estruturada em quatro capítulos.

No primeiro, intitulado “Relações entre famílias e escola: Aspectos históricos e legais”, apresento uma abordagem teórica das relações entre famílias e escola – no primeiro momento, no tópico intitulado “Como as relações entre famílias e escola se caracterizaram ao longo do tempo”, realizo uma abordagem de alguns aspectos históricos dessa relação, pois esse levantamento nos possibilita refletir sobre as origens do distanciamento entre as instituições e como ele vem se configurando ao longo do tempo, tendo como base autores como Costa (1999), Cunha (2003) e Samara (2002).

Logo, no tópico intitulado “Relações entre famílias e escola: o que dizem os documentos oficiais”, destaco alguns aspectos dos documentos oficiais de caráter mandatório que regulamentam a educação básica, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB), para identificar como essa relação é abordada nos referidos documentos, cotejando com autores como Paro (1998) e Perez (2012). Os artigos que tratam desse assunto evidenciam, sobretudo, a importância da participação das famílias na escola, deixando claro que a educação não é somente dever do Estado e nem somente prerrogativa das famílias, mas do Estado junto com as famílias.

No terceiro tópico do primeiro capítulo, intitulado “Famílias, escola, leitura e literatura”, exponho os conceitos de leitura e literatura no qual se ancora a presente dissertação, relacionando-os à importância da mediação entre leitor e leitura literária no âmbito familiar, baseando-me em autores tais como Belmiro e Galvão (2016), Cândido (2011) e Paulino (2014). Por fim, abordo aspectos da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, do Instituto Pró-Livro (2001, 2008, 2011 e 2015), que objetiva conhecer o comportamento leitor, avaliando a intensidade, a forma, as limitações, a motivação, as representações e as condições de leitura e de acesso ao livro pela população brasileira, evidenciando os dados e as reflexões que se referem ao papel das famílias na formação do leitor. Nos dados levantados pela pesquisa, em 2015, verificou-se que apenas um terço da população revelava ter recebido a influência de alguém na formação do seu gosto pela leitura. Dentre esse terço, os mediadores mais citados foram a mãe (11%) e o professor (7%). Assim, é significativo destacar que esses dados sinalizam que a mediação na formação do gosto pela leitura tem impacto na formação

do indivíduo como leitor ou não leitor e que o gosto pela leitura é uma construção que vem da infância, expressivamente influenciada pelas famílias e pela escola, instituições cujas relações são objeto da presente dissertação.

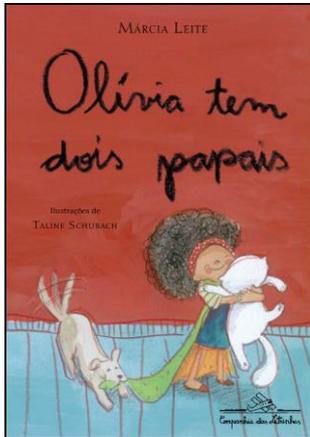
No segundo capítulo, intitulado “Relações entre famílias, escola e literatura: um olhar pelas lentes da perspectiva histórico cultural”, abordo questões que envolvem famílias, escola e literatura embasada da abordagem histórico-cultural, principalmente de acordo com os construtos teóricos de Vigostki. Fundamentada nessa teoria, compreendo o sujeito como um ser histórico e cultural, que se humaniza a partir das relações e vivências que estabelece no meio circundante, através da linguagem. Para construção desse capítulo me baseei, além do próprio Vigotski, em autores mais contemporâneos, tais como Jerebtsov (2014), Martins e Rabatini (2011) e Prestes (2012).

O terceiro capítulo trata das questões metodológicas. A presente pesquisa apresenta um viés qualitativo alicerçada nos princípios de Mikhail Bakhtin, no campo da filosofia da linguagem, e em Vigostki, na perspectiva histórico cultural. Como instrumentos metodológicos para produção de dados foram utilizados a entrevista com as professoras e gestoras, a observação participante das reuniões de pais na escola e a análise documental. Os dados foram analisados com base na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, compreendendo que todos esses instrumentos são situações de produção de enunciados, uma vez que todos eles são dados verbais. Além dos próprios autores ancorados no materialismo histórico dialético, me baseio nos pressupostos de Amorim (2004) e Freitas (2003).

O quarto e último capítulo se refere às análises e reflexões dos dados da pesquisa. As análises foram estruturadas com base nas instâncias em que se dá a relação entre famílias e escola, principalmente nos dispositivos criados pela escola com a finalidade de efetivar sua parceria com as famílias, em especial no que concerne ao envolvimento destas com a formação dos leitores. Assim, a fim de organizar a apresentação dos dados, elenquei dois tópicos: documentos e interações. No tópico referente aos documentos, apresento o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, as fichas avaliativas e o bilhete referente ao empréstimo de livros, pois esses são documentos que cumprem a função de estabelecer uma comunicação com as famílias. No que se refere às interações, a reflexão se deu em torno das reuniões de pais e responsáveis e das entrevistas realizadas com as professoras, mais especificamente, com a professora da Sala de Leitura que relatou como foi o momento literário com as famílias.

Por fim, enuncio minhas considerações sobre as implicações deste estudo tanto para a minha formação enquanto pesquisadora, quanto para o campo do envolvimento das famílias na formação do leitor.

1 RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIAS E ESCOLA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS



- O Lucas é muito bobo, papai, ele gosta de me provocar, dizendo que eu não tenho mãe.
- E você fica triste? – o pai perguntou, preocupado.
- Claro que eu fico. Por que ele também não provoca a Isabela e o Tadeu dizendo que eles não têm pai? Isso não é justo! – ela exclamou, contrariada.
- É mesmo uma injustiça, queridinha. E o que você responde para ele?
- Eu falo assim: “Eu não tenho mãe, mas tenho dois pais só para mim”
- Essa é uma boa resposta, meu bem. Mas sabe, não é todo mundo que acha bom ter dois pais ou duas mães. Cada família é de um jeito. E o Lucas só conhece um tipo de família – o pai explicou [...]

(LEITE, 2010. *Olivia tem dois papais*)

A discussão sobre as relações estabelecidas entre as famílias e a escola tem sido enfatizada na contemporaneidade. Cada vez mais, propaga-se que esse vínculo é de suma importância na aprendizagem escolar das crianças, pois pode trazer diversos benefícios para seu desenvolvimento. Os estudos (Ananias, 2000; Antunes, 2003; Bhering; Siraj-Blatchford, 1999; Durigan & Leal, 2017; Picanço, 2002) têm demonstrado inúmeros benefícios da integração entre famílias e escola. Baseadas em diversas pesquisas, Polonia e Dessen afirmam que “os benefícios de uma boa integração entre a família e a escola relacionam-se a possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos” (POLONIA, DESSEN, 2005, p. 305). Em complementaridade, Bhering e Siraj-Blatchford (1999) apontam que o envolvimento das famílias contribui com todo o processo de aprendizagem e ainda influenciam no rendimento escolar.

Assim, para que as crianças possam ter um desenvolvimento pleno, essas instituições precisam estar em articulação. No entanto, estabelecer essa articulação não é uma tarefa simples, pois as relações entre ambas as instituições variam a depender de diversos aspectos, tanto relativos à escola quanto às famílias, e ainda com as expectativas de ambas as instituições com relação à educação das crianças e aos papéis desenvolvidos por cada uma delas.

Nesse contexto, para compreender as variações nos modos de relacionamento entre famílias e escola, meu objetivo no primeiro tópico deste capítulo, intitulado “Como as relações famílias e escola se caracterizaram ao longo do tempo”, é problematizar a questão

das relações entre famílias e escola, do ponto de vista sócio-histórico, a fim de trazer elementos para compreendermos de que forma tais relações foram se configurando ao longo do tempo, como isso influencia e repercute no modo como as famílias e a escola se relacionam hoje. Em seguida, no tópico intitulado “Relações entre Famílias e Escola: o que dizem os documentos oficiais”, abordo alguns aspectos dos documentos oficiais de caráter mandatório que regulamentam a educação básica, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB), para identificar como essas relações são abordadas nos referidos documentos. No terceiro tópico, intitulado “Famílias, Escola, Leitura e Literatura”, exponho os conceitos de leitura e literatura nos quais se apoia a presente dissertação, relacionando-os à importância da mediação entre leitor e leitura literária no âmbito familiar e apresento um panorama da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2000, 2007, 2011 e 2015) do Instituto Pró-Livro.

1.1 COMO AS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIAS E ESCOLA SE CARACTERIZARAM AO LONGO DO TEMPO

Há alguns séculos, a escola não era a instituição que é hoje, local indispensável para a formação do indivíduo. Cunha (2003) afirma que, no século XVII, a escola foi pensada como agência de apoio às famílias, surgindo para complementar a ação destas. O discurso era de que os pais não tinham tempo ou não estavam preparados para exercer a função de formar sujeitos aptos para a vida em sociedade. Assim, era de competência da escola assumir a responsabilidade pelos conhecimentos técnicos e científicos, a fim de formar o indivíduo capitalista, produto do sistema e reproduzidor de seus ideais. Nesse contexto, o lugar das famílias era mais o de coadjuvante do que efetivamente co-responsável pela aquisição desses conhecimentos.

As famílias, assim como outras instituições, modificaram-se ao longo do tempo e, em cada sociedade, a estrutura da organização familiar assumiu formatos que se ajustaram às condições econômicas, sociais e históricas. Assim, embora o modelo de família nuclear burguesa predomine em nossa sociedade, não podemos tratá-lo como único e ideal. Com os novos arranjos familiares no início do século XX, o modelo patriarcal em que as esposas e filhos eram submissos e a autoridade se concentrava exclusivamente no chefe da família, o homem entrou em crise. Ao longo do tempo, a configuração da família brasileira veio se diversificando e rompendo com padrões inculcados durante séculos. Diante dessas novas formas de organização, a legislação se adequou às mudanças sofridas na sociedade e passou a

adotar o poder como familiar e não mais como pátrio poder. O Código Civil de 2002 adotou a expressão “poder familiar” a fim de romper com a ideia de que apenas o pai teria o poder e a responsabilidade sobre as crianças. O artigo 1.634 do Código Civil de 2002 aponta que a autoridade em relação aos filhos se dá em igualdade para pai e mãe, independente da situação conjugal. Da mesma forma, a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 226, parágrafo 5º, aponta que “os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher” e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) complementa no artigo 22, em parágrafo único, que “a mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança [...]”.

Além disso, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu um alargamento no conceito de família e passou a reconhecer como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais ou descendentes, as relações monoparentais, assim como as uniões estáveis e passou a equiparar os filhos legítimos e ilegítimos, que foi reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Neste cenário de extrema mobilidade das configurações familiares, a partir dessas recomposições conjugais, do enfraquecimento do autoritarismo do pai, da conquista das mulheres ao espaço extra-domiciliar, das questões relacionadas ao gênero e das mudanças de papéis tradicionais, outras formas de convívio vêm sendo organizadas em torno das novas necessidades. Nesse sentido, reforço, novamente, que ao falar de famílias, me refiro às múltiplas configurações que estas podem assumir e todas as contradições que as atravessam.

Tais mudanças estão associadas ao declínio do patriarcalismo que, por sua vez, tem suas raízes históricas no processo de industrialização. A grande modificação do perfil das famílias brasileiras se reflete em diversas áreas, mas a destaque no plano educacional. Para a escola, é um desafio romper com padrões previamente estabelecidos e lidar com essa multiplicidade de sujeitos que envolvem uma família.

A família brasileira foi considerada como uma adaptação da família colonial portuguesa, herdando, assim, muitas características patriarcais, tendências conservadoras e dogmas do catolicismo. Segundo Samara (2002), as relações submetidas à influência patriarcal perduram até os dias de hoje, porém foram mais marcantes entre os séculos XVI e XIX. Na configuração de família patriarcal, a figura paterna é que detinha as ordens e as “práticas sociais eram consideradas como a submissão da mulher e o casamento entre parentes como forma de demonstrar a importância da linhagem e de seu contexto histórico dentro da sociedade da época” (JOSÉ FILHO, 1998, p. 47). Para Samara (2002), na história do nosso país, a família sempre foi pensada como a instituição que moldou os padrões da colonização e ditou modelos de condutas e relações sociais desde o período colonial.

Ainda no início do século XX a sociedade brasileira era majoritariamente rural. As famílias eram grandes, com vários membros, e todos eram responsáveis pela educação das crianças – pai, mãe, tios, avós, irmãos – apesar de ainda prevalecer o modelo patriarcal. As mudanças econômicas que ocorreram a partir dessa época afetaram a formação da sociedade e alteraram o modo de vida dos seus habitantes. Contudo, com o processo de urbanização da sociedade, fruto do processo de industrialização que teve seu marco em meados do século XIX, esse modelo de famílias extensas passa a ser inviável na cidade, pois o êxodo rural ocorreu sem nenhuma atenção às responsabilidades do Estado em relação às populações que saíam do campo para as cidades. Assim, as famílias se instalaram às margens da sociedade, em todos os sentidos. Diante disso, passou a vigorar o modelo de família nuclear, de pais, mães e filhos convivendo na mesma casa, correspondente aos patamares da sociedade que se industrializava e crescia. As mudanças com o advento da urbanização trouxeram consequências para a estrutura familiar. Conforme Samara (2002) aponta, a mulher ganhou espaço exterior à casa, iniciando sua participação na indústria.

Portanto, esse modelo de família – urbana, nuclear, patriarcal – é uma invenção da modernidade. Com as mudanças da sociedade e à medida que o conceito de família foi sendo construído, a escola se tornou um lugar de educar também essas famílias. Isso porque, com a industrialização e o avanço do modo de produção capitalista, a escola passou a se constituir como um dispositivo para disseminar e consolidar valores dessa nova ordem social e econômica. Então, com o intuito de implantar essa nova ordem, acreditaram que não bastava educar apenas as crianças, havendo a expansão da ação educativa da escola também para as famílias.

Em resposta a essas mudanças operadas na sociedade e, principalmente, na organização das famílias, a escola valeu-se do discurso científico, pois esse também é o período no qual o conhecimento científico ocupa o lugar da religião como reguladora da vida social. Como parte desse processo de cientifização, manifestou-se a campanha dos médicos higienistas para modernizar a família brasileira. Conforme Gondra (2003), a higiene retiraria do espaço privado, religioso e familiar, o monopólio sobre a formação das crianças e forneceria um modelo de organização escolar baseado na razão médica.

A necessidade de higienização decorreria do modo de organização da família colonial. Essa necessidade foi uma construção criada pelas elites da época, que olhavam as famílias de forma preconceituosa. Costa (1999) sinaliza que o homem aproveitava parte de seu tempo ocioso na rua e a mulher, no seu ócio, se envolvia com alguma ocupação doméstica, buscando conservar hábitos, transmitir ensinamentos, manter tradições e perpetuar o artesanato. A

mulher criava os filhos e se ocupava dos serviços domésticos, além de cuidar das crianças. Ela ministrava os sacramentos da igreja e ensinava as primeiras letras. Essa era a forma de se organizar da família colonial em qualquer classe social, tanto na dominante quanto na pobre.

Costa (1999) afirma que as habitações não ofereciam as condições de saúde e higiene defendidas pelos médicos. No olhar dos higienistas, este contexto familiar, onde, segundo eles, os costumes higiênicos propiciavam a propagação de doenças, a existência da criança não era importante e muitas vezes elas morriam. Até o séc. XIX, a criança era feita prisioneira do seu papel social de filho(a), era ignorada ou subestimada. Esse era um fato considerado normal para aquela época. As ligações existentes entre adultos e crianças eram a da propriedade e da religião. Apenas quando cresciam os filhos passavam a ter maior participação e atenção das famílias, pois assumiam a postura de adultos.

Esse autor também destaca o fato de os higienistas perceberem que todo sistema familiar que fora herdado da Colônia havia sido organizado para satisfazer as prioridades e necessidades dos adultos: as crianças eram vistas como “apêndices desse sistema” (COSTA, 1999, p. 169). Assim, os médicos higienistas reagiram frente aos índices de mortalidade de crianças e à forma com que eram tratadas, havendo então a recodificação da imagem infantil. Desse modo, as famílias tiveram que passar pela transformação higienista o continente familiar, tanto no que se refere às habitações, que eram escuras e fechadas, quanto nos hábitos dos seus ocupantes. O mesmo autor aponta que os objetivos desse movimento eram os de “criação de hábitos” (COSTA, 1999, p. 175), pois esse investimento nas crianças seria um passo para a criação do adulto adequado à ordem médica.

Contudo, esse discurso não considerava as negligências do estado no momento em que houve o deslocamento de grandes grupos da população do campo para as cidades. As condições inadequadas em que viviam as famílias citadas por Costa (1999) eram fruto do processo de industrialização, que ocorreu sem que houvesse, concomitantemente, condições adequadas de urbanização. Por consequência, o êxodo rural gerou miséria para uma enorme parcela da população brasileira, além da fragmentação nas formas de organização familiares. Portanto, o discurso higienista ergue-se com o intuito de culpabilizar as famílias por sua miséria e isentar o Estado da responsabilidade de não ter oferecido condições mínimas de estabilidade para esses grupos. Logo, a escola, que também adotou esse discurso, julgou que as famílias são inadequadas e desconhecem os cuidados básicos com os filhos. É desse lugar que se origina o olhar preconceituoso que se perpetua e é reproduzido até hoje em muitas escolas e na nossa sociedade em geral.

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, o modelo colonial de organização familiar foi aos poucos substituído pela família colonizada, em que as famílias diminuíram em tamanho por meio do afastamento de pessoas com laços de parentesco mais distantes e passaram a ter maior sociabilidade externa, de modo que as famílias passaram a se preocupar com o nível de instrução das crianças.

Os médicos higienistas foram contra os dois modelos de família, porque a família colonial se mostrava incompetente (por não saber cuidar da saúde física das crianças e por não respeitar seus membros como seres humanos dignos de respeito, a não ser o pai); e a família colonizada que, por ter sido sociável demais, acabou cometendo os mesmos erros, descuidando da higiene, da moral, dos bons costumes e, principalmente, da educação dos filhos. O discurso científico desqualificava as famílias no que se referia à educação do corpo e do espírito. Deste modo, ambas, tanto a família colonial quanto a família colonizada, foram consideradas incompetentes para educar as crianças – instauraram-se os internatos. Assim, no séc. XIX, a criança, que antes era regulada pela religião e pelas famílias, passou a ser utilizada como instrumento de ingerência do Estado contra os pais, por meio dos discursos que buscavam educar nos novos costumes não apenas as crianças mas, por meio delas, também as famílias.

De acordo com Cunha (2003), os internatos eram os redutos de famílias mais abastadas e tinham o intuito de estabelecer padrões de alimentação, horários, entre outras regras, a serem seguidas pelos alunos, ou seja, eram responsáveis por fazer aquilo que as famílias, em tese, não seriam capazes. Costa aponta que “o colégio não devia ser apenas o local de afastamento da família. Seu interior não podia continuar repetindo padrões de educação familiar. A desordem que caracterizava a organização doméstica não podia reproduzir-se dentro dele” (COSTA, 1999, p. 181). Era um local que deveria educar as crianças conforme os saberes referentes à ciência, ação que as famílias, tanto colonial quanto colonizada, eram incapazes de exercer.

Os internatos ofereciam educação para a elite. Contudo, a transmissão de valores não se fazia sem conflitos. Nem todos se enquadravam na forma do internato. Por esse fato, e por excluir a grande maioria da população, essas instituições passaram a ser motivo de insatisfação com o passar do tempo. Tal situação fez com que as pessoas exigissem instituições de ensino que atendessem a todos, principalmente às camadas sociais mais pobres. Uma onda de modernização atingiu o país, provocando vários debates e projetos que visavam à reformulação do ensino. Ainda de acordo com Cunha (2003), modernizar a

sociedade brasileira através da escola significava colocar o Brasil em equilíbrio com os países mais desenvolvidos.

A luta pela modernização do ensino tem uma história de conflitos, desde os primórdios da República até 1920, quando surgiu a Escola Nova. Nessa luta se insere, também, uma mudança nas formas de conceber e tratar as relações entre família e escola. A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressista, foi um movimento de renovação do ensino em que crianças e jovens eram educados para terem condições de responder aos requisitos da nova sociedade, urbana, moderna. Os escolanovistas foram o primeiro grupo de especialistas da educação que pensou e impulsionou o caráter desta no nosso país, desassociando-a de doutrinas religiosas. A função da educação passou a ser a da escola, devido a uma necessidade social, considerando que as outras instituições como família, igreja e comunidade não eram mais capazes de desempenhar tal função. As famílias, independente de classe social, precisaria enquadrar-se ou ser enquadradas no princípio educacional renovador, que preconizava que os procedimentos pedagógicos desenvolvidos na escola necessitariam ter receptividade no ambiente doméstico.

O início do século XX foi uma época marcada pela importância que a maioria dos membros familiares ganhou no espaço exterior à casa, especialmente as mulheres. Com o advento da industrialização, a mulher passou a ter evidência no mercado de trabalho. Segundo Samara, “a expansão do mercado de trabalho industrial brasileiro contou com a participação significativa da mulher” (SAMARA, 2002 p. 36). A mesma autora afirma ainda que na indústria têxtil a presença feminina predominava. Com os pais trabalhando fora, a responsabilidade da educação das novas gerações passou para os poderes públicos constituídos.

Além de as famílias não terem mais o poder absoluto na educação de seus filhos, Azevedo traz outro ponto que impedia os pais de desenvolver plenamente sua função de educadores: os conhecimentos que se referem à educação tornavam-se cada vez mais especializados e sofisticados, e apenas os professores os dominavam. Isso se explicita nesta passagem do *Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público*

A escola, particularmente a escola pública, estende e tende a estender cada vez mais, queiram ou não queiram, o seu campo de ação na medida em que a família retrai o seu âmbito, por suas novas condições de vida e por ser o ensino cada vez mais especializado, e em que a sociedade se diferencia e se complica, na sua estrutura, com o desenvolvimento do processo de urbanização e industrialização. (AZEVEDO, 1994, p. 292).

Nesse contexto, houve uma certa ordenação social que abrangia todas as famílias, independente de classe: sendo ricos ou pobres, todos estavam submetidos à superioridade das escolas. As famílias eram convidadas a se aproximar da escola para saber sobre a educação dos seus filhos, pois os pais passaram a atuar como coadjuvantes. Quem detinha a palavra sobre o que seria mais adequado com relação a essa educação eram os professores, os únicos que possuíam os conhecimentos científicos sobre como educar crianças e jovens conforme a sociedade requisitava. Dessa forma, a escola renovada se colocava em plano superior, muitas vezes contra as famílias.

O fato de o poder público ter sido convocado a assumir uma escola que atendesse a todos os setores da sociedade, sendo essa instituição democratizada, fez com que crianças de camadas populares frequentassem a escola. Porém, esse projeto de escola renovada preconizava a educação de crianças e jovens na direção de um ideal de sociedade. Sendo assim, era preciso adequar os parâmetros para que se pudesse colocá-los, crianças e jovens, no mesmo patamar, fazendo com que seguissem a mesma direção: contribuir para o progresso do país, independente de classe social. Com isso, surgiu a necessidade de normalizá-las.

Nesse contexto, não bastou normalizar apenas os alunos, pois as autoridades acreditavam que a falta de qualificação para educar os filhos comprometia o destino da nação e, ainda, os fatores sociais faziam com que as pessoas se desviassem da norma, sendo então necessária a normalização das famílias. Conforme Cunha, uma das soluções propostas para amenizar os “maus hábitos” domésticos era utilizar “o aluno como intermédio entre os saberes científicos dos professores e os costumes nocivos vigentes dos lares” (CUNHA, 2003, p. 461). Nas tarefas a serem realizadas em casa, solicitava-se que o aluno fizesse um levantamento de hábitos da família e da comunidade, com destaque para os maus costumes. Assim, seriam socializados em sala e corrigidos. O empenho normalizador foi muito além, encarregando agentes da área de saúde a visitarem os lares para observarem os problemas existentes. As famílias pobres eram desqualificadas.

Segundo Cunha (2003), em meados do século XX, a ciência passou a ser “contra” a escola, pela discriminação sofrida pelas populações que estavam à margem da sociedade por parte dos professores. Sob gestão de Anísio Teixeira, os Centros de Pesquisas contribuíram para reflexões sobre os desvios das escolas brasileiras, principalmente quanto ao olhar preconceituoso que os professores tinham com relação às famílias dos seus alunos. Para Cunha (2003), ao invés da escola normalizar as famílias que estavam à margem, deveria ela própria ser normalizada. Era viável que os professores compreendessem o contexto sociocultural em que estavam inseridos para saberem lidar com as famílias de diferentes

contextos, como imigrantes, famílias do campo e de favelas.

A partir das décadas de 60 e 70 do século XX, os programas de educação compensatória chegaram ao Brasil, retornando o discurso com proposições que desqualificavam as famílias pobres. Uma vez que aumentavam as evidências de que o insucesso escolar predominava entre alunos oriundos de famílias socioeconomicamente desfavorecidas, todos os esforços se voltaram unicamente à normalização dos educandos. O intuito era estabelecer medidas educacionais que pudessem compensar os déficits dos alunos que teriam sido causados pelos efeitos negativos da carência cultural advinda do ambiente familiar. Para além disso, segundo Saviani, o objetivo era “compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas, etc” (SAVIANI, 1999, p. 43). Todavia, esses programas atribuíram à escola uma responsabilidade que não lhe cabia, muitas vezes negligenciando o direito à educação e retirando da educação escolar o seu caráter essencialmente educativo. Com base nisso, Saviani ressalta a persistência da crença, que sempre houve, no “poder redentor da educação em relação à sociedade” e afirma a necessidade de compreensão da natureza específica da educação.

Essa ideia de educação compensatória de cunho assistencialista permanece ainda na atualidade. Embora a realidade social e econômica brasileira seja diferente da década de 70, houve o agravamento de uma série de problemas sociais, levando à insistência na ideia de que a escola deve se responsabilizar por esses problemas. Desse modo, é fundamental que as políticas públicas para a educação sejam pensadas a fim de superar a concepção da lógica compensatória, a qual segundo Saviani (1999) acaba sendo interpretada e limitada em termos da equalização social.

Nos anos que seguiram após a década de 70, a complexidade dos problemas sociais aumentou e os agentes encarregados de normalizar crianças e jovens elaboraram um discurso que devolvia às famílias a responsabilidade pela educação, visto que “ao que parece, os dispositivos do Estado e demais forças vivas da sociedade reconhecem tristemente que perderam o controle sobre o processo educacional dentro e fora da escola” (CUNHA, 2003, p. 465). Essa perda de controle pode estar relacionada ao que Saviani expôs, visto que a escola não consegue abarcar todas as questões e, cada vez mais, decai o estigma criado de instância salvadora e incontestável. Ao incorporar atribuições específicas de outros contextos, além da transmissão de conhecimentos científicos, a escola acaba colaborando para reproduzir as desigualdades em diversos aspectos, seja pela raça, condição social, cultural, econômica, política ou religiosa dos alunos, gerando outros problemas.

No final da década de 80, o objetivo das políticas educacionais no Brasil passou a ser a restituição da educação como ponto central das preocupações políticas, com o discurso de melhoria da qualidade de ensino. Nesse momento, houve um movimento pela democratização do ensino e da escola brasileira, que estava relacionado aos movimentos mais amplos de redemocratização do país que buscavam maior participação da sociedade civil. A democratização postula a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidade para todos. A escola democrática e progressista propõe o exercício e a experiência de participação e tomadas de decisão de toda sociedade, com ações estabelecidas coletivamente, aberta ao diálogo. Assim, especialmente com a Constituição Federal de 1988 e, em seguida, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, emergiram os discursos educacionais democráticos no nosso país. Esses documentos regulamentaram e orientaram a construção da participação cidadã com base em princípios de autonomia, participação de todos na educação, liberdade e postura crítica.

Em síntese, o afastamento das famílias da instituição escolar é resultante, em boa parte, das ações normalizadoras supracitadas. Como vimos, ao longo da história essa relação foi marcada por um conjunto de intenções em corrigir as condutas das famílias, pois acreditava-se que tais ações de reforma poderiam mudar a realidade social, cultural e até econômica do nosso país. Assim sendo, é perceptível que a relação família e escola é historicamente marcada pela oposição entre as instituições. A escola pouco se colocou como parceira das famílias, muito pelo contrário, sempre a desqualificou. Também é perceptível que há, muitas vezes, um olhar preconceituoso da escola sobre as famílias, que as apontam sem conhecer suas histórias. Mas, do mesmo modo, há um olhar muitas vezes desconfiado das famílias sobre a escola, que podem não ter segurança no trabalho desenvolvido pelo profissional que atua na instituição. Conseqüentemente, é muito complexo chegar à ideia de que família e escola são parceiras. Contudo, elas estabelecem papéis diferentes, em que um não deveria diminuir o outro ou se fazer subalterno, mas um complementar o outro.

Para que isso ocorra, tentando evitar um relacionamento conturbado que envolve desconfiança, cobrança, insatisfação, preconceito e inúmeras outras ações que distanciam uma instituição da outra, faz-se necessário esclarecer o papel de cada envolvido na educação dos alunos, porque são papéis diferentes. Diante do exposto, faz-se necessário uma incursão à legislação educacional para melhor compreender como essa legislação normatiza as relações entre essas duas instituições.

1.2 RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIAS E ESCOLA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

O breve levantamento histórico das relações entre família e escola aqui exposto nos possibilita refletir sobre as origens do distanciamento entre ambas as instituições. É evidente que não podemos pensar apenas em um único e exclusivo responsável pela educação das crianças, mas na participação de todos aqueles que trabalham para a formação das novas gerações. É de suma importância que famílias e escola estabeleçam relações de complementaridade, em que uma complementa a ação da outra, trabalhando em conjunto. Contudo, por mais que sejam duas instituições que compartilham um interesse em comum, que é a educação das crianças, há perspectivas diferentes de como desempenhar esse papel. Há conflito pelo fato da escola apresentar intenções, ideais ou projetos de formação do sujeito que nem sempre condizem com aquilo que as famílias acreditam e vice-versa. As características diferentes de ambas as instituições pode ser um fator que intervém nessa relação, levando a desencontros entre expectativas no que se refere à formação do sujeito e do cidadão.

Em vista disso, como suporte legal para sustentar essa pesquisa sobre o envolvimento das famílias e escola no processo de formação do leitor, abordo alguns aspectos diretamente ligados a relação entre essas instituições. Assim, recorro aos documentos oficiais de caráter mandatório que regulamentam a educação, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB), pois ao tratarmos de documentos oficiais nos deparamos com um conjunto de ações e decisões do Estado com orientações de como conduzir a educação, dentre outros aspectos.

O primeiro documento analisado foi a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), também conhecida como Constituição Cidadã, a sétima constituição do Brasil desde a Independência. Após 20 anos de repressão instituída pelo Estado autoritário na ditadura militar, a Constituição foi promulgada no dia 5 de outubro de 1988, com 245 artigos que visam assegurar os direitos à cidadania aos brasileiros, instituindo um Estado Democrático. Em relação à participação das famílias na educação das novas gerações, a Constituição a cita em dois artigos

Art. 205. 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.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Os artigos apresentados evidenciam a importância da participação das famílias na escola, deixando claro que a educação não é somente dever do Estado e nem somente prerrogativa da família, mas do Estado junto com a família. O Art.205 aponta que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, ou seja, por um conjunto de pessoas e agentes. Pode-se dizer que trata da questão da cooperação, ajuda e auxílio entre as partes envolvidas, em que o Estado promove a educação e conta com a colaboração da sociedade, envolvendo principalmente as famílias, que são a base da educação das novas gerações desde o nascimento.

Além da educação, que deve ser tratada com absoluta prioridade, as crianças e jovens têm o direito à vida, à saúde, à alimentação, entre outros aspectos. O artigo deixa claro que o Estado não age sozinho, mas em cooperação com as famílias e a sociedade. Por haver objetivos comuns a ambas as instituições, é necessário criar condições favoráveis para o desenvolvimento dos alunos, pois essa relação é vista como complementar e não como forças individualizadas e isoladas. Reitero: é necessário criar condições para essa efetiva cooperação entre o Estado e as famílias e uma das instâncias em que tal cooperação se efetiva é a escola.

Geralmente, estudos brasileiros referentes às relações das famílias com a escola destacam a busca por uma educação de qualidade, o movimento de camadas populares em luta pela escola e muito se discute sobre a relação creche-escola com envolvimento das famílias (Haddad, 1987; Zabalza, 1998). Porém, poucos estudos trazem discussões sobre o envolvimento das famílias diretamente com questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Em uma de suas pesquisas, Epstein (1989), citado por Bhering & Siraj-Blatchford (1999), concluiu que quando os professores incluem os pais na sua rotina de trabalho e na rotina escolar, esses pais passam a interagir mais com os filhos no âmbito familiar, pois sentem-se mais confiantes e seguros em ajudá-los. Bhering & Siraj-Blatchford (1999) concluem, em sua pesquisa, que a falta de conhecimento das possibilidades de existência das relações famílias e escola e dela poder se tornar mais produtiva é um dos fatores da má situação brasileira em relação ao contato entre essas instituições. A necessidade de existência dessa relação é prevista em lei, contudo isso não é garantia de efetivação. Para além disso, é papel da sociedade e suas instituições prover condições reais para que essa

relação ocorra de fato.

Após a Constituição Federal de 1988, o documento que regulamentou os sentidos de cidadania no contexto educacional brasileiro foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB). A primeira legislação que orienta os propósitos da educação brasileira contemporânea foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, a fim de rearticular o sistema educacional brasileiro em todos os seus níveis, isto é, da creche à universidade, além de todas as outras modalidades de ensino, incluindo a educação especial, profissional, indígena, no campo e o ensino à distância. A LDB abrange todas as especificidades do sistema educacional, dos princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais do setor.

Em relação à participação das famílias no processo de escolarização, a LDB traz os seguintes artigos:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Conforme o artigo 12, inciso VI, a escola deve se articular com as famílias e a comunidade. Essa articulação pode ser estabelecida de diversas formas, a partir de diferentes processos de integração. Primeiramente, pensando em um documento oficial, pode-se estabelecer tal articulação através do Projeto Político Pedagógico (PPP), que é um instrumento que explicita a construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa, no qual são expostos as crenças, os valores e as concepções que definem os princípios da ação pedagógica. Este documento é marcado pela provisoriedade e requer uma avaliação contínua sobre suas ações, metas, objetivos e formas de organização do contexto escolar. Além disso, pode e deve ser um documento construído em conjunto com os profissionais da escola juntamente com a comunidade, inclusive as famílias. O fato de

permitir a flexibilização das ações conjuntas, de forma complementar, acarreta diversos benefícios para todos os envolvidos.

O artigo 29º da LDB 9394/96 aborda o desenvolvimento integral da criança na escola complementando a ação das famílias. Essa perspectiva, ou esse projeto de parceria, envolvimento e responsabilidade compartilhada entre família e escola na educação das crianças, se concretiza também em um projeto mais democrático de escola que é previsto na LDB 9394/96. Por isso, vale observar os artigos que mencionam o princípio da gestão democrática, pois este princípio institui um novo parâmetro para essa relação, marcada, historicamente, pela ideia de submissão de uma a outra, conforme a abordagem histórica apresentada no início desse capítulo. Os seguintes artigos mencionam a gestão democrática do ensino público na educação básica

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

A gestão democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira a abranger todos os envolvidos na condução do processo educacional, possibilitando a participação, transparência e, conseqüentemente, a democracia. Pode se dar de várias maneiras na esfera escolar, como na elaboração do Projeto Político Pedagógico já mencionado anteriormente, na constituição e na execução do conselho escolar, nas eleições diretas para direção, entre outros meios. Segundo Paro (1998), toda a gestão envolve, principalmente, os interesses da comunidade e não apenas os da escola.

A democratização da gestão da escola básica não pode restringir-se aos limites do próprio Estado, — promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior — mas envolver principalmente os usuários e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade. (PARO, 1998, p. 6).

O princípio da gestão democrática da escola baseia-se, em especial, na democracia participativa, dando direitos de participação para estudantes, professores, funcionários, famílias e a sociedade. Isso significa que todos os envolvidos têm o direito de estar bem informados, de ter participação crítica na criação das políticas e programas escolares.

Diferentemente de um modelo de gestão centralizadora, a escola democrática apresenta uma característica marcante, que é o diálogo entre todos os envolvidos no processo, o que requer um tipo de relação com as famílias que reforça a ideia de parceria.

Isto posto, percebemos que o princípio constitucional da gestão democrática da educação pública é um esforço para superar aquela relação conturbada que sempre foi marcada por uma perspectiva de colonização e orientação às famílias, no que tange à educação dos filhos. É um esforço que visa colocar, efetivamente, famílias e escola como parceiras na educação das crianças, pois traz as famílias para a escola de forma institucional, e não como uma forma de concessão que a escola faz às famílias.

Contudo, o papel que cada instituição desempenha sofre influências do contexto histórico e social no qual estas estão inseridas. Como vimos, famílias e escola passaram por modificações nas suas finalidades ao longo do tempo. As famílias principalmente, pois passaram por profundas mudanças históricas, culturais, econômicas, religiosas e sociais. Assim, houve mudanças nos papéis desempenhados pelos membros do grupo, na estrutura e nas formas de configuração familiar. Essas mudanças contribuíram para a caracterização desse grupo, composto por pessoas que estabelecem ligações afetivas, incluindo uma relação de cuidados, construção da identidade, personalidade, transmissão de valores, dentre outros aspectos socializadores e humanizadores dos sujeitos. Desse modo, a família contemporânea não se enquadra em um modelo único e ideal, mas se apresenta em uma multiplicidade de formas, estruturas e modos de relações. Por essa razão, a análise das relações famílias e escola demanda uma compreensão dos sentidos que essa instituição adquire na contemporaneidade (PEREZ, 2012).

Nos dias atuais, tal compreensão é condição para que se possa dimensionar uma grande preocupação com a coerência entre os processos educativos que se dão nas famílias e aqueles que se realizam na escola. Nogueira afirma que a “instituição escolar hodierna deve conceber seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas de casa pelo educando” (NOGUEIRA, 2005, p. 573). A mesma autora, que desenvolve pesquisas no campo da sociologia com foco nas relações família-escola em diferentes meios sociais, assegura que, atualmente, a escola expressa a necessidade de conhecer mais as famílias, a fim de compreender melhor as crianças, pois conhecer o aluno e suas especificidades, dentre elas

a configuração de seu grupo familiar, favorece um ajustamento das ações pedagógicas. Nogueira (2005) ressalta que, atualmente, professores, orientadores e diretores das escolas, buscam informações sobre acontecimentos mais íntimos ao âmbito familiar, como separação dos pais, doenças, crises, desemprego, dentre outros, para, com base nesse conhecimento, apoiar os estudantes. Em consequência dessas questões, a autora aponta como tendência atual da escola uma preocupação com o desenvolvimento emocional dos alunos e seu bem-estar psicológico.

No atual contexto, a finalidade de preparar a criança para a vida moderna – por meio da transmissão dos conhecimentos específicos de áreas de saber, estímulo do desenvolvimento, integração do sujeito em diferentes grupos sociais, etc. – é atribuída à escola. Desse modo, Perez afirma que a escola é compreendida como “a promotora de educação mais sistematizada, apresentando finalidades próprias para o desenvolvimento do ser humano e para a constituição da sua personalidade” (PEREZ, 2012, p. 14) e aponta que a educação escolar é continuidade da educação familiar. Mas há, também, a descontinuidade: por mais que sejam duas instituições que compartilham um interesse em comum, há objetivos e procedimentos diferentes, que são próprios à finalidade de cada instituição.

Segundo Perez (2012), na contemporaneidade valoriza-se a autonomia, criatividade, autenticidade e a busca competitiva por uma posição social. Por esse motivo, as famílias atribuem responsabilidades à escola, mas, ao mesmo tempo, a escola as transfere para as famílias. A autora aponta que essa é uma dinâmica complexa porque as famílias colocam filhos nas escolas e não alunos, porém a escola recebe alunos e não filhos. Nessa lógica, a instituição escolar está enfrentando dificuldades em lidar com as mudanças sociais das famílias e em adequá-las aos objetivos educacionais. No Ensino Fundamental, verifica-se uma tensão maior entre família e escola do que na Educação Infantil. Perez (2012) aponta que isso advém das constantes transferências de responsabilidades entre as instituições, baseadas em uma dinâmica de culpabilização pelo desempenho escolar e pela baixa frequência de diálogos estabelecidos entre elas.

Nas reuniões de professores das escolas públicas municipais atendidas pelo projeto de extensão do grupo LINFE foi possível observar um frequente discurso, entre professora e gestores, de culpabilização das famílias pelo desempenho escolar dos estudantes quando tal desempenho não é satisfatório. Naquele contexto era frequente ouvir que as famílias são desinteressadas e “desestruturadas”, apontando essas condições como justificativa para o insucesso na vida escolar dos alunos. Mas, o que seria uma família desestruturada? Qual seria

então a estrutura adequada, considerada ideal para o sucesso escolar dos estudantes? A escola promove ações que despertam o interesse das famílias?

A ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre esses temas, principalmente nas escolas públicas, leva à criação de preconceitos e ao afastamento do real problema. Considerar apenas as famílias como responsáveis pelo insucesso é isentar a escola e o estado de sua incumbência, prevista em lei. Szymanski colabora para esse debate apontando que é necessário que a escola reconheça esse discurso, buscando “sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para as novas possibilidades de ser do outro e de ser-com-o-outro” (SZYMANSKI, 1997, p. 221). É preciso assumir um olhar interrogativo e renunciar as concepções retrógradas. A mesma autora aponta que não conseguimos realizar esse movimento sozinhos e precisamos de “outros”. Dessa maneira, para realizar reflexões acerca disso, é importante que a escola estabeleça relações com outros interlocutores, como as universidades, cursos, livros etc.

A mesma autora afirma que o ponto de partida é o (re)conhecimento mútuo, indicado como uma possibilidade de novo caminho para estabelecer uma relação mais sólida, cooperativa e saudável. Nessa proposta, o importante é desenvolver uma parceria na base dos recursos e possibilidades e não a partir das dificuldades e limitações. É condição importante nas relações entre famílias e escola a criação de um clima de respeito correspondente, favorecendo assim a confiança.

Essa relação se torna especialmente mais delicada nos anos iniciais de escolarização pelo fato da necessidade do processo de alfabetização. Cruz (2016) aponta que a “apropriação da leitura e da escrita pelas crianças é um dos vários desafios para as escolas e as famílias” e justifica que isso acontece porque vivemos em uma sociedade cada vez mais letrada e, portanto, “a capacidade de ler e escrever tem um valor muito grande” (CRUZ, 2016, p. 15). Contudo, essa introdução da criança no mundo letrado não se faz apenas por meio da apropriação do código, mas também pelo caminho da formação do leitor de literatura. É nesse sentido que a pesquisa busca refletir sobre o papel das famílias na formação do leitor literário.

A partir do exposto, considerando que os documentos oficiais de caráter mandatório que regulamentam a educação básica evidenciam a importância da participação das famílias na escola e deixa claro que a educação não é somente dever do Estado e nem somente prerrogativa das famílias, mas do Estado junto com as famílias, ou seja, que é uma relação prevista por lei, quais caminhos de efetivação da complementaridade podem ser pensados? Qual seria o papel da literatura nas relações entre famílias e escola? A formação do leitor,

assim como outras dimensões da formação dos sujeitos, é uma responsabilidade a ser partilhada? Como pode se dar essa complementaridade no que concerne à literatura?

1.3 FAMÍLIAS, ESCOLA, LEITURA E LITERATURA

Este tópico é destinado às reflexões acerca dos conceitos de leitura e literatura nos quais esta dissertação está alicerçada. A partir dos referenciais adotados nesta dissertação, busco compreender como as famílias estão envolvidas no processo de formação do leitor, sendo eles alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, irei trazer um panorama da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* do Instituto Pró-Livro, que permite uma visibilidade dos diferentes mediadores na formação do leitor.

Sabe-se que a leitura vai muito além da decodificação mecânica de signos linguísticos. A decodificação de palavras é uma parte da leitura, mas com ela deve vir a compreensão crítica. Para isso, há habilidades e estratégias que podem ser exercitadas para compreender a pluralidade de textos que circulam no nosso cotidiano. Para Vigotski (1991, p. 133), a leitura e escrita devem ser ensinadas como uma atividade cultural – e complementa apontando que “a escrita deve ser ‘relevante à vida’”.

Desse modo, ler é transcender a mera decodificação de letras, é uma forma de interagir com o autor mobilizando conhecimentos, ir além do texto, pensar, refletir, mudar e imaginar. Desse modo, a leitura é considerada uma prática dialética e reflexiva de produção do conhecimento. De acordo com Carvajal e Ramos, a leitura

como instrumento útil de interpretação cultural favorece a apropriação da experiência do conhecimento humano em um processo dialógico, mediante o qual o leitor tem acesso de forma dialética a outras informações, pontos de vista, representações, versões, visões, concepções do mundo. (CARVAJAL e RAMOS, 2001, p. 49).

Nesse viés, compreendo a leitura como prática cultural. Conceber a leitura como prática cultural é considerá-la como parte do processo de humanização dos sujeitos. Chauí (2006) corrobora com essa perspectiva afirmando que o processo de humanização do homem perpassa pela cultura, o que permite ao ser humano atribuir novos significados à realidade. Além de proporcionar um meio fabuloso, artístico e prazeroso, a leitura contribui para o enriquecimento intelectual das crianças. Deste modo, a leitura é, também, um dos caminhos pelo qual o sujeito pode ampliar seu conhecimento, levando à reflexão e formação do senso crítico.

Para além disso, de acordo com López, a leitura é “uma atividade muito mais ampla que ler livros: é se sentir desconcertado diante do mundo, procurar signos e construir sentidos” (LÓPEZ, 2016, p. 21). Antônio Cândido, estudioso da literatura brasileira, chama de literatura todas as obras de “toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de sociedade, em todos os tipos de cultura [...]” e afirma que, assim como sonhamos todas as noites, “ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (CANDIDO, 2011, p. 176). Por esse motivo, o mesmo autor considera literatura como uma “necessidade universal” e ressalta que ela se constitui em um direito humano, tão necessário quanto todos os demais direitos.

Nesta pesquisa, me atendo à leitura literária, que é comprovadamente fundamental para formar leitores. Nesse sentido, Paulino (2014) aponta que uma leitura é literária quando a ação do leitor estabelece predominantemente uma prática cultural de natureza artística, constituindo com o texto lido uma interação prazerosa. Sendo assim, considero que a leitura literária amplia o universo imaginário das crianças, o mundo fantástico, o poético, artístico, a formação humana e cultural, além da sensibilização estética do sujeito. Paulino descreve que “a arte nos permite conhecer melhor o existente ao percebermos outras possibilidades de existir” (PAULINO, 1999, p. 52) e complementa afirmando que uma experiência artística estimula tanto o prazer e o crescimento humano que nunca pode ser considerada como perda de tempo.

Bartolomeu Campos de Queirós, ao escrever o *Manifesto por um Brasil Literário*, declarou que

É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. Na literatura que, liberto do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível. Sem preconceitos em sua construção, daí sua possibilidade intrínseca de inclusão, a literatura nos acolhe sem ignorar nossa incompletude. (QUEIRÓS, 2009, não paginado).

É nesse sentido que penso na importância do papel do mediador de leitura, sendo aquele que proporciona o agir da fantasia e da liberdade de pensamento e expressão. O mediador de leitura é o adulto responsável por apresentar o mundo da cultura, da palavra, do brincar, da voz, da poesia, para os bebês e crianças, esteja ele na escola ou nas famílias. É o responsável por educar para a sensibilidade, isto é, para despertar emoções e sentimentos, fazendo com que a criança seja afetada. Como afirma Vigotski, “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VIGOTSKI, 1991, p. 33), por isso

é importante um mediador de leitura com olhar sensível, capaz de despertar àquilo que é “relevante à vida”.

Reiterando o que foi citado, o texto literário, diferentemente dos paradidáticos, por exemplo, é aquele que não possui compromisso de ensinar ou transmitir algo ao leitor, pois é simplesmente “estética, criação, imaginário, fantasia, pensamento e atitude” (ALMEIDA, 2008, p. 51). Desse modo, baseada nas pesquisas de autores já citados, a leitura literária é considerada como fruição, ou seja, como o ato de ler por ler, ler para desfrutar. Por ser aberta a diferentes sentidos, é uma leitura que pode causar prazer, gozo, mas, também, sensações de desconforto, medo, angústia, dentre outros sentimentos.

Com intensidade, Cândido afirma que “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa sociedade” (CANDIDO, 2011, p. 188). Por isso, dentre os múltiplos conhecimentos que a escola deve promover, a leitura é aquela que possibilita, para além de novas aprendizagens, a abertura de novos caminhos para ler o mundo.

Na escola, em geral, a leitura ocorre de maneira sistematizada, a fim de fazer com que os alunos possuam habilidades para se tornarem leitores competentes. É consenso que a escola é “lugar de ensinar a ler e a escrever”, mas é possível que se criem formas variadas para isso acontecer. É possível que uma situação de leitura seja mais próxima do real possível, favorecendo a aprendizagem. Para Chartier (2014, p. 20) “o papel da escola não é apenas ensinar o aluno a ler, mas também suscitar nele o desejo ou a necessidade de leituras indispensáveis à sua formação enquanto cidadão, à sua relação com os outros e consigo mesmo”. O desafio é justamente esse: fazer com que a leitura na escola não seja uma atividade sem objetivo. Ainda é visto que as escolas usam a literatura para ensinar algo, como recurso didático. Professores acham que a ação didática da leitura é da escola. No Brasil ainda há a crença que formar leitores é papel da escola. Em outros países, a ênfase nas políticas de formação do leitor se coloca nas bibliotecas públicas, pois visam a uma formação que produza deslocamento e efeitos de sentido. E nesse processo as famílias são fortemente envolvidas.

Na Colômbia, em particular, muitos planos e propostas de formação do leitor tiveram a participação da sociedade civil. Segundo Castrillón (2015), essa participação se deve porque verificou-se que a participação da sociedade civil é um fator decisivo para a continuidade e coerência dos projetos e planos nacionais de leitura do seu país. A mesma autora afirma que “desde os primeiros anos de vida a criança precisa de elementos que lhe permitam criar um universo simbólico” (CASTRILLÓN, 2015, p. 152) e ainda, precisa de elementos que permitam “apropriar-se de uma herança cultural que o conecta com a humanidade, e para isso, o livro e a leitura podem ser meios para encontrar algumas respostas”. Os documentos de

políticas públicas colombianas para a formação do leitor, prezam pelo trabalho em equipe e um trabalho desenvolvido a longo prazo.

Já no contexto brasileiro, a formação do leitor entra pela via do mercado editorial e não pelo viés de realmente formar leitores, críticos que produzam sentidos. Nesse cenário, também há pouca preocupação com a formação de mediadores de leitura, principalmente no que diz respeito ao trabalho que favorece essa complementaridade entre famílias e escolas. Estudos realizados por Paiva e Maciel (2008) expõem considerações acerca da formação de professores leitores e mediadores de leitura. Para as autoras, não basta o acesso aos acervos se não for acompanhado de investimentos na formação dos mediadores de leitura.

De acordo com Scheffer (2018, p. 34), outro ponto de obstáculo são que “as questões metodológicas relacionadas à leitura literária não são abordadas ou aprofundadas de modo que permitam ao docente se sentir potencializado em desenvolver uma prática de leitura literária que atenda às demandas dos alunos” e que geralmente, nesses contextos, não há a promoção de uma reflexão de propostas para o ensino de literatura.

Outro fator que pode acentuar esse distanciamento entre o professor e o universo da literatura é o fato de não haver cursos de Pedagogia que oferecem uma reflexão aprofundada sobre os temas relacionados à leitura e especialmente, à literatura, diante de perspectivas históricas, sociais e políticas. Na universidade pública da cidade em que essa pesquisa foi realizada, Universidade Federal de Juiz de Fora, a disciplina que aborda a temática da leitura literária é opcional no currículo do curso de Pedagogia. No geral, há poucas universidades, que incluem no currículo de formação de professores tal reflexão.

Em consonância, Scheffer (2018, p. 34) que “o espaço da literatura nos currículos de Pedagogia não está consolidado, o que demonstra que no percurso formativo de muitos docentes não está assegurada a presença da literatura”. Essa afirmação parte do aprofundamento nos estudos de Saldanha e Amarilha (2018), as quais analisaram os currículos do curso de pedagogia de 27 universidades federais, localizadas uma em cada estado da federação. Assim, Scheffer aponta que as autoras supracitadas “constataram que 41% dessas instituições apresentavam em sua estrutura curricular a disciplina Literatura Infantil, enquanto 52% a oferecem esporadicamente em forma de disciplina optativa”. Logo, nota-se que a formação docente pode ser uma das questões que não favorecem uma efetiva formação do leitor literário.

A formação do docente acontece, na maioria das vezes, em cursos e oficinas de formação continuada. Contudo, são cursos de curto prazo que, geralmente, deixam lacunas, principalmente, no tange a relação entre famílias e literatura.

Atualmente, busca-se a mudança de perspectiva de olhar a escola como único espaço para formação de leitor. Foucambert (1994) apontava, ainda em fins do século 20, o termo “desescolarização da leitura”, no sentido de que a formação permanente do leitor deve ser assumida por todas as instâncias educativas, ou seja, pensar uma literatura para além da escola. Portanto, é importante compreender como vem se dando as relações entre famílias e escola no que concerne, especificamente, à formação do leitor, dada a dimensão de complementaridade que deve permear as relações entre essas duas instituições. Essa complementaridade a partir de ações compartilhadas que possibilitam sentidos compartilhados precisa ser investigada, especialmente nos anos iniciais de escolarização, porque ter acesso a livros em casa é fundamental e exerce grande influência na formação do leitor, contudo, como aponta Butlen (2016), é uma condição fortemente favorável, mas não é uma condição suficientemente, por si só, para formar leitores competentes.

Pensando nos múltiplos espaços de formação cultural dos sujeitos, as famílias recebem destaque, justamente por exercerem grande influência na formação do leitor. As primeiras relações da criança com a leitura se iniciam antes mesmo de seu nascimento. Ainda no ventre materno, os bebês já são sujeitos de linguagem e de cultura. Ainda nesse ambiente eles vivenciam uma rede de comunicação e compartilhamento em momentos de interação com sua mãe. Mesmo que ‘falando sozinha’, sem uma interação face a face, a mãe estabelece diálogo o tempo todo com o seu bebê, através da pronúncia de seu nome, choro, movimentos e da vida emocional e social da mulher.

Ao nascerem, os bebês, “mesmo sem dispor da linguagem verbal, envolvem-se em diálogos ricos, mobilizados pelo corpo expressivo, nos sorrisos, choros, expressões faciais e movimentos interativos” (GUIMARÃES, 2016, p. 49). A mesma autora afirma que cria-se um circuito de comunicação através de manifestações como a expressão emocional do choro e do sorriso, das canções de ninar, dos acalantos etc. Essas manifestações fazem com que o adulto responda àquele bebê, criando uma rede de linguagem, primeiramente com a mãe e logo após com outros familiares. Vigotski, ao discorrer sobre linguagem, aponta que “signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas” (VIGOTSKI, 1991, p. 31).

Portanto, desde o nascimento, a criança aprende a compreender o mundo, a construir sentidos e significados através das narrações da mãe e de seus familiares. Esse é primeiro caminho para a construção da linguagem e o início da formação do leitor. Através das narrativas as crianças podem criar, recriar, brincar com as palavras, inventar ou transformar histórias. A imaginação é um processo que perpassa as narrativas e se nutre no cotidiano.

Segundo Moro e Estabel, “as histórias devem ser narradas desde a mais tenra idade não como processo educativo ou doutrinário, [...] mas sim como arte e estética, no âmbito da lei da realidade emocional da fantasia” (MORO; ESTABEL, 2011, p. 79).

Desse modo, o primeiro contato das crianças com a literatura ocorre por meio da voz de alguém. Esses momentos de troca criam referências e vínculos. Belmiro e Galvão (2016) afirmam que quanto mais as crianças ouvem histórias, mais elas se tornam capazes de

transformar o espaço e o tempo e criar outros mundos possíveis; identificar muitas situações e personagens que fazem parte de suas histórias pessoais; compreender melhor o mundo e a si mesmas; confrontar a existência humana em toda a sua complexidade; entender que a língua tem funções diferentes; demonstrar curiosidade e apreço pela linguagem escrita; apropriar-se das particularidades da língua escrita sem artificialismos. (BELMIRO, GALVÃO, 2016, p. 50-51).

Logo, quando pais ou outros familiares contam histórias para as crianças, elas são capazes de penetrar no mundo fantástico e fabuloso da imaginação. Ao ouvir histórias, além da relação de afetividade que circunda o momento e da satisfação que a leitura literária proporciona, o ouvinte aprende, aos poucos, a estrutura de diferentes gêneros, convenções linguísticas, marcadores típicos de histórias literárias, entre outros.

Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais ela capitaliza – na relação afetiva com seus pais – estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita. Assim, o texto escrito, o livro, para a criança, faz parte dos instrumentos, das ferramentas cotidianas através dos quais recebe o afeto de seus pais. Isto significa que, para ela, afeto e livros não são duas coisas separadas, mas que são bem associadas. (LAHIRE, 2004, p. 20).

Dessa maneira, a motivação que se inicia no âmbito familiar torna-se um fator importante para o processo de formação do leitor, assim como podemos observar a seguir, a partir dos dados produzidos pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2001, 2008, 2011 e 2015) do Instituto Pró-Livro.

Desde 2001, a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* é realizada periodicamente no Brasil. Em 2015, realizou-se sua 4ª edição, que foi publicada no ano de 2016. Essa pesquisa contribui para diagnosticar como são e onde estão os leitores do nosso país e entender suas expectativas e demandas. Foi realizado um mapeamento que revela o comportamento leitor e não leitor dos brasileiros, quem é leitor e quem não lê, porque não se lê, o que se lê, como, quando, onde lê, dentre outros aspectos que envolvem a formação do leitor. O intuito da

pesquisa é conhecer os hábitos de leitura, os avanços e, principalmente, os desafios para formar novos leitores no Brasil.

Retratos da leitura no Brasil 2015, a edição mais recentemente publicada, configura-se numa pesquisa quantitativa de opinião, que adota a metodologia desenvolvida pelo Centro Regional para o fomento do livro na América Latina e o Caribe (CERLALC-Unesco) com o intuito de obter parâmetros internacionais de comparação entre os países da Ibero-América e para a produção de séries históricas sobre o comportamento leitor. A coleta de dados foi realizada através da aplicação de questionários e entrevistas presenciais face a face, com duração média de 60 minutos, realizadas nos domicílios de brasileiros do sexo masculino e feminino, a partir de 5 anos de idade, alfabetizados ou não. A base de dados da pesquisa é constituída por uma amostra nacional de 5.012 entrevistas domiciliares em 317 municípios, o que a caracteriza como o mais amplo levantamento realizado até hoje no país sobre hábitos², práticas e opiniões sobre a leitura. As edições anteriores da pesquisa mantêm a média do mesmo número de entrevistas.

Antes de dar continuidade, é significativo apresentar a aceção da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* quanto ao que é ser leitor e não leitor, pois abordarei essas categorias a seguir. No âmbito da referida pesquisa, é considerado leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses; e não-leitor é aquele que não leu nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses. Consideram-se “livros em papel, livros digitais ou eletrônicos e audiolivros digitais, livros em braile e apostilas escolares, excluindo-se manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais” (FAILLA, 2016, p. 166). Não é avaliada a qualidade da leitura e o nível de compreensão dos livros lidos. Por ser uma pesquisa de opinião, baseia-se na declaração dos entrevistados.

Dentre os vários aspectos tratados pela pesquisa, na presente dissertação serão abordados os dados que se referem ao papel das famílias na formação do leitor. A edição de 2001 da referida pesquisa apresenta dados superficiais quanto ao papel das famílias na formação do leitor. Foi possível constatar, no que tange ao acesso ao livro, que os respondentes manifestaram apresentar poucas alternativas de leitura dentro de casa.

Na pesquisa de 2007, alguns entrevistados apontaram que quem mais influenciou sua formação leitora foi: a mãe ou responsável do sexo feminino, segundo 49% dos pesquisados;

² A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* trata a leitura como um hábito e, baseando-me em seus dados, concebo-a também dessa forma. Contudo, acredito que a palavra hábito pode sugerir um comportamento mecânico e repetitivo. Assim, para além disso, reitero que entendo a leitura como uma prática dialética e reflexiva que faz parte do processo de humanização dos sujeitos.

a professora, segundo 33% dos pesquisados; e o pai ou responsável homem, segundo 30% dos pesquisados. Das crianças que foram entrevistadas, 73% citam as mães como principal influenciadora de leitura. Esses dados corroboram o potencial das famílias como principais mediadoras na formação leitora da criança.

A edição de 2007 da pesquisa apresenta, também, a frequência com que os leitores veem/viam alguém, tendo a opção de mãe ou pai, lendo em casa. Cerca de 31% dos respondentes que são leitores apontaram que sempre viram a mãe lendo, 29% viram de vez em quando, 9% quase nunca e 29% nunca viram. Já entre os respondentes não leitores, 13% apontaram que sempre viram a figura da mãe lendo, 19% de vez em quando, 8% quase nunca, enquanto 59% nunca viram. Os dados indicam que, entre os leitores que viram a mãe lendo sempre ou de vez em quando, o percentual é 28 pontos superior àquele do grupo que não é leitor. Do mesmo modo, o percentual de leitores que nunca viram a mãe lendo é 30 pontos inferior àquele dos não leitores. Esses dados levam a inferir sobre a relevância do papel da mãe na formação leitora. Se crianças veem alguém da família, sobretudo as mães, lendo jornais, livros, revistas, dentre outros gêneros, elas serão afetadas de alguma forma. Como já explanado, o âmbito familiar é um dos espaços em que as crianças se constroem como sujeitos, pois nesse contato com os familiares as crianças aprendem sobre o sentido das práticas culturais e sobre o papel que elas podem ter em sua vida. Isso passa a constituir a subjetividade dessa criança.

Na terceira edição da pesquisa, em 2011, os dados relativos aos principais influenciadores do gosto pela leitura mudaram um pouco. Aquela edição mostrou que o professor era o principal influenciador de leitura, com 45% dos respondentes leitores e a mãe ou responsável do sexo feminino apontado por 43% dos respondentes leitores. Podemos notar que o percentual apresenta pouca diferença, mas se somarmos os percentuais dos respondentes leitores que indicaram o professor ou a mãe como quem mais os influenciou, veremos que 88% deles destacam o papel da escola ou das famílias em sua formação como leitor. Ainda é possível concluir que esse percentual está igualmente distribuído entre as famílias e a escola.

Seguindo o caminho da pesquisa anterior foi perguntado aos leitores sobre a frequência com que viam alguém lendo em casa. Contudo, assim como a professora se tornou a principal influenciadora na edição de 2011, o percentual da frequência com que viam as mães lendo, também se reduziu em relação à pesquisa de 2007, aumentando, conseqüentemente, a quantidade de leitores que nunca viram a mãe lendo. Cerca de 22% dos respondentes que são leitores apontaram que sempre viram a mãe lendo e 39% que nunca

viram. Já entre os respondentes não leitores, 10% apontaram que sempre viram a figura da mãe lendo e 63% que nunca viram. Embora os percentuais tenham se modificado, ainda assim o percentual de leitores que viram a mãe lendo continua superior àquele dos não leitores, assim como o percentual dos que nunca viram a mãe lendo, entre não leitores, continua superior àquele dos leitores, quase na mesma proporção do indicado na pesquisa anterior.

Outro dado revelador é a frequência com que as mães liam para os pesquisados. Essa questão corrobora a hipótese que fundamenta a presente pesquisa sobre a importância dos momentos de leitura na família – no caso da pesquisa, entre mães e filhos – e a influência que este contato exerce na formação do leitor. A pesquisa revelou que 44% das mães de leitores liam com certa frequência para eles até os 12 anos de idade, em contraste com 26% das mães de não leitores que realizavam a mesma prática. Assim, podemos deduzir que quanto mais a mãe lê para os filhos, maior a probabilidade deles se tornarem leitores.

Nos dados levantados pela pesquisa em 2015 verificou-se que apenas um terço da população revela ter recebido a influência de alguém na formação do seu gosto pela leitura. Dentre esse terço, os influenciadores mais citados foram a mãe, por 11% dos pesquisados, o professor, por 7% e o pai por 4% dos entrevistados. Esses dados apontam que a mediação na formação do gosto pela leitura tem grande impacto na formação do sujeito como leitor ou não leitor e que o gosto pela leitura é construído ao longo da infância, principalmente influenciado pelas famílias (que responde por 15% das citações dos entrevistados) e pela escola (que responde por 7% dessas citações).

Quanto à influência para o hábito de leitura, essa edição volta a mostrar que os leitores foram afetados em especial pela mãe, destacando-se em relação à influência do professor. Dessa maneira, as famílias assumem um papel de destaque quanto à formação do pequeno leitor. Suas ações para despertar o interesse podem variar em diversos aspectos, seja lendo para os filhos, estabelecendo narrativas com eles ou promovendo momentos de contato com artefatos de leitura. O fato de a criança viver em um ambiente letrado e ver alguém da família lendo não garante que ela se torne leitora, porém influencia de alguma maneira, pois deixa marcas.

Diante dos dados das pesquisas e das reflexões aqui sinalizadas sobre a influência das famílias no processo de formação do leitor, infiro que ficam na memória afetiva do ser humano aquelas pessoas que exerceram mediações entre o sujeito e os textos. Os sujeitos “reconhecem melhor o que fica na memória afetiva” (FAILLA, 2016, p. 26), assim como ficou marcado em mim e exposto nas primeiras palavras da presente dissertação. O prazer

pela leitura foi despertado através da emoção e dos momentos de troca em torno do livro e das narrativas literárias.

Os dados apontam, ainda, que “o potencial de influenciar o hábito de leitura dos filhos está correlacionado à escolaridade dos pais – filhos de pais analfabetos e sem escolaridade tendem a ser menos leitores que filhos de pais com alguma escolaridade” (FAILLA, 2016, p. 35). Dos sujeitos da pesquisa que os pais são analfabetos, 23% são leitores, contra 53% que não o são, ou seja, mais que o dobro comparativamente àqueles que são leitores. Entre os respondentes que têm pais com ensino médio completo ou incompleto estão 40% que se consideram leitores contra 22% que não se consideram leitores.

Esses dados não são desprezíveis, pelo contrário, eles dizem muito. Indicam a responsabilidade que recai sobre a escola na tarefa de melhorar os níveis de leitura no nosso país e indicam que uma parceira importante da escola nessa tarefa é, ou pode ser, a família. Por isso, a escola é considerada hoje como a maior responsável pela formação do leitor. Quando não existem condições adequadas para uma mediação da relação com a leitura no âmbito familiar, a escola é quem assume o papel de maior relevância, pois caberá a ela, principalmente, realizar tal mediação e, ainda, promover o envolvimento das famílias de modo que sejam capazes de contribuir, de alguma forma, com esse processo. Isso tem especial significado quando se trata das famílias da escola pública, em geral com menor escolaridade. Contudo, mesmo quando essas condições existem, defende-se a articulação entre as práticas de leitura no âmbito escolar e familiar. É nesse sentido que a presente pesquisa, “Família e Escola: o envolvimento das famílias na formação do leitor de literatura” contribui, propondo compreender as relações família e escola em torno da formação do leitor.

Os dados apontados por essas quatro edições da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* denotam e confirmam a importância da mediação no processo de formação de leitores, seja ela através das famílias ou dos professores. Mesmo com o dado apresentado pela edição de 2015 que, segundo Failla³ (2016), parece contradizer a importância da mediação, já que houve um aumento do número de leitores que não reconheceram quem influenciou seu gosto ou interesse pela leitura.

Apesar de o percentual daqueles que disseram que ninguém os influenciou ser menor entre leitores (55%) do que em relação aos não leitores (83%), e de termos esclarecido que o resultado apresentado incluía a população adulta, o número causou estranheza, pois não reflete o que dizem vários

³ Coordenadora das edições de 2011 e 2015 da *Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil* e organizadora do livro *Retratos da Leitura no Brasil 3 e 4*.

estudos sobre a importância da mediação na formação de novos leitores. (FAILLA, 2016, p. 24-25).

A autora aponta que não há dúvida do potencial da mediação para a formação do leitor, mas chama atenção para o número de pessoas que não tiveram a oportunidade de encontrar alguém que pudesse, de alguma forma, contribuir para despertar o interesse pela leitura. O percentual de não leitores que não tiveram a influência de ninguém em especial é muito grande, levando-nos a inferir que o gosto pela leitura não foi despertado por esse fato.

Esses dados apontam que a mediação na formação do gosto pela leitura tem grande impacto na formação do sujeito como leitor ou não leitor e que o gosto pela leitura é construído ao longo da infância, principalmente influenciado pelas famílias (que responde por 15% das citações dos entrevistados) e pela escola (que responde por 7% dessas citações).

Por fim, a partir do exposto no primeiro capítulo, em suma, pode-se apontar que a relação entre famílias e escola é marcada por uma tensão entre aproximação e afastamento.

Não obstante, se os dados revelam que famílias e escola são os principais influenciadores de leitura, por que ainda não conseguimos estabelecer formas de realizar essa mediação de forma complementar? Talvez porque essa relação tenha sido historicamente marcada pelo distanciamento entre essas instituições e porque cada uma delas seja portadora de uma certa “verdade” ou perspectiva sobre a educação das novas gerações. Independente de respostas ou soluções, busca-se reflexões para construir um caminho frutífero para a formação do leitor.

Essa busca ocorre porque, a partir do exposto, ao tratar de formação cultural e experiências, observa-se que são nas situações sociais, através das mediações e das vivências estabelecidas entre sujeitos e elementos culturais, que o sujeito se constitui como tal. É pensando na possibilidade de formação cultural dos sujeitos que abordo no próximo capítulo as relações entre famílias, escola e literatura pelas lentes da perspectiva histórico-cultural.

2 RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIAS, ESCOLA E LITERATURA: UM OLHAR PELAS LENTES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL



Era uma vez uma casa.
 A minha casa.
 Ela tinha sapos no jardim e uma árvore com passarinhos.
 Um cachorro grandão e um pequenininho.
 Um lago cheio de peixes e muitas flores coloridas.
 Um pai e uma mãe.
 Um dia, a casa se afogou.
 Os cachorros fugiram.
 As flores murcharam, o jardim morreu... e a casa ficou vazia.
 Os peixinhos foram morar nos olhos úmidos de minha mãe.
 Os sapos levaram os ensopados pés de papai para longe.
 Nossa casa virou duas: uma da mamãe, uma do papai.
 Na casa da mamãe tem cosquinha e televisão.
 Na casa do papai tem histórias e violão.
 Os olhos de mamãe secaram, e os peixinhos foram morar no
 aquário.
 Os pés do papai acharam seu caminho, e os sapos voltaram
 para o jardim.
 Um dia estou lá.
 Outro dia, aqui.
 Mas estou sempre em casa.

(MOREYRA, 2015. Lá e aqui)

Este capítulo aborda a relação entre família, escola e literatura e sua possibilidade na formação cultural da criança. O aporte teórico que embasa essa discussão é a abordagem histórico-cultural, pautada nos postulados de Lev Semionovich Vigotski⁴ (1896-1934). Influenciado pelo pensamento marxista, Vigotski compreende o sujeito no movimento dialético, ou seja, para ele o sujeito se constrói no contexto social em que vive, especialmente nas e a partir das relações cotidianas que estabelece.

Nesse sentido, abordar as relações entre famílias, escola e literatura no enfoque histórico-cultural significa assumir que o sujeito se constitui na relação com o outro, num processo dialógico, sempre mediada pela linguagem. O outro, que é o portador de sentidos, se interpõe na relação do sujeito com o meio, ofertando “lentes” de leitura do mundo desde o nascimento. Através desse outro e por meio da linguagem, o sujeito tem acesso aos significados do mundo que foram produzidos ao longo da história. A linguagem traz consigo

⁴ A grafia do nome desse autor pode ser escrita de diversas maneiras, dependendo da tradução. Adotei essa escrita com base em Prestes (2012), contudo, em caso de citação ou referência utilizo a grafia empregada pelo texto referenciado.

as produções semióticas da humanidade de tempos e espaços determinados, sendo elemento humanizador do homem. Ao mesmo tempo em que oferta sentidos sobre o mundo, convida o sujeito a produzir outras significações alargando os modos de ver, sentir e agir no mundo. Assim, a linguagem é o elemento chave de constituição do sujeito, pois ela humaniza o homem desencadeando a sua dimensão criadora.

Guimarães (2016, p. 50) aponta que nas situações de linguagem “há diálogo e espaço de produção de vida”, ou seja, a linguagem é considerada como universo de construção compartilhada dos sentidos, constituída a partir das experiências sociais dos sujeitos por meio de diálogos, gestos e expressões. Desse modo, só há linguagem se houver interação social. É a partir dessa ótica que a leitura literária ganha ênfase, pois é, também, concebida como uma atividade de interação entre sujeitos e dos sujeitos com os objetos.

Geralmente, o primeiro contato das crianças com a literatura ocorre por meio da voz de alguém, geralmente adulto. É pela via da linguagem que o mundo é apresentado às crianças. Portanto, o papel do mediador de leitura, ou seja, o adulto responsável por apresentar o mundo da cultura para os bebês e crianças, esteja ele na escola ou nas famílias, é o de educar o olhar e a escuta para a sensibilidade, para a estética do mundo, a fim de despertar emoções e sentimentos que orientem a sua relação com o outro.

Entretanto, essas relações não permanecem as mesmas ao longo do desenvolvimento e nem influenciam da mesma forma esse processo. Vigotski (2010) aborda esse tema a partir do conceito de vivência e afirma que, a cada idade, o meio se modifica para a criança, apontando que “cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade” (VIGOTSKI, 2010, p. 683). Então, pode-se dizer que a criança atribui novos sentidos para suas experiências nesse meio, conhecendo novos elementos a partir das vivências.

O sentido que aqui se atribui ao termo “meio” é o ambiente no qual o sujeito se insere e estabelece relações. Introduzido nesse meio, o sujeito em suas diferentes relações com o mundo que o cerca, em suas vivências, atribui sentido aos objetos e ao conhecimento através do outro. Ou seja, há a necessidade de um acesso mediado nas relações sociais para que os sujeitos atribuam sentido aos signos estabelecidos socialmente e culturalmente.

O mesmo autor (2010) aponta que o elemento que determina a influência do meio no desenvolvimento, tanto psicológico quanto de personalidade da criança, é a vivência. Em seus escritos, Vigotski usava o termo *pereživánie*. Segundo Prestes (2012), em português, o termo vivência é o que mais se aproximou às acepções apresentadas por ele. Para melhor

compreensão, como expõe Jerebtsov (2014, p. 21), “vale recorrer ao sentido literal da palavra *pere-jivat*, ou seja, passar por meio da vida, estar em caminho permanente, em busca, sempre morrer e nascer, estar no processo de reformulação de si mesmo, no fluxo da vida”. Pode-se notar que o conceito de vivência é algo mais profundo, ligado ao processo e constituição do ser humano na sua historicidade, como afirma Jerebtsov (2014, p. 18), “a essência das vivências se revela no seu processo de desenvolvimento histórico-cultural”.

Muito se confunde os termos experiência com vivência. A diferença entre eles é que as experiências são situações pelas quais os sujeitos passam e que nem sempre afetam o seu desenvolvimento. Já a vivência é aquilo que marca, que fica, que modifica, que impacta o sujeito de modo a influenciar o seu desenvolvimento. Poeticamente, Jerebtsov (2014, p. 25) descreveu a vivência como um milagre, “pois no seu processo algo se transforma em outra coisa. Um tipo de formas e sentidos da vida se transforma em outros”.

Outro ponto tocante às vivências é que a mesma circunstância vivida por diferentes sujeitos resulta em um quadro totalmente diferente. Ou seja, cada um dos sujeitos vivencia uma mesma experiência de diferentes maneiras. Vigotski (2010) apresentou um dos casos vistos na clínica, em que três crianças passaram pela mesma situação, mas apresentavam um quadro totalmente distinto em relação ao desenvolvimento que tal situação promoveu para cada uma delas. Afirmou que “uma mesma situação do meio, que uma mesma ocorrência num meio de várias pessoas, surpreendendo-as nos diversos níveis etários, possui uma influência diferente sobre o desenvolvimento de cada uma” (VIGOTSKI, 2010, p. 685). Isso ocorre porque, na vivência, há a união indissolúvel de dois aspectos: as particularidades da personalidade e as particularidades da situação vivenciada. As particularidades da personalidade são próprias a cada sujeito e se constituem pela forma singular como cada um atribui sentido às suas experiências ao longo de sua história pessoal. As particularidades da situação vivenciada são próprias daquele momento, daquele contexto, tempo e espaço e produzem efeitos distintos para cada sujeito que a vivencia, pois o afeta de acordo com a sua personalidade. Vigotski (2010) afirma que é por isso que a vivência permite o estudo do papel e da influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança.

Baseado nas ideias de Vigotski sobre vivência, Jerebtsov (2014, p. 24) formulou algumas teses: “A vivência somente é possível com ajuda de instrumentos culturais; os instrumentos culturais são órgãos funcionais da vivência; diferentes mundos sociais, culturas, constituem diferentes sistemas de vivências”; dentre outras. Nessa perspectiva, destaco os diferentes sistemas de vivências produzidos nas famílias e nas escolas, que variam de acordo com a cultura de cada instância.

Famílias e escolas são duas instâncias fundamentais da formação do sujeito, porque é na família e na escola que a criança irá viver as suas primeiras relações afetivas e sociais, e será nessas instituições que apreenderá e se apropriará dos significados que foram elaborados pela humanidade e que serão ressignificados por ele na sua história pessoal.

Sustentada no pensamento de Vigotski (1991), entendo que as relações das quais as crianças participam são de extrema importância para a construção dos processos psicológicos superiores (atenção voluntária, imaginação, pensamento verbal etc.), que são características exclusivas do humano. Esses atributos só podem emergir a partir das relações interpessoais, e no caso das crianças, os principais contextos de interação social são a família e a escola. São nas e por meio das relações com os pais/responsáveis e professoras que as crianças aprendem os modos como se colocam no mundo e constroem sua subjetividade.

Os processos psicológicos ou funções psíquicas superiores são formados por ações mediadas por signos de uma determinada matriz cultural. Ao nascer, a criança traz consigo as funções psíquicas elementares ou naturais, que são aquelas referentes às ações reflexas ou instintivas como, por exemplo, o reflexo de um bebê sugar. O desenvolvimento humano refere-se justamente na transformação das funções elementares em superiores, tipicamente humanas. Esse é o grande ponto que diferencia Vigotski de outros pensadores, pois ele aponta que não há um amadurecimento natural das funções superiores; ao contrário, o que existe são as ações da cultura, os estímulos advindos do meio e mediados pelo outro, criando condições para o aprendizado e o desenvolvimento. Nesse sentido, as funções psicológicas surgem duas vezes no desenvolvimento da criança, primeiro como atividade coletiva, interpessoal, e depois como atividade individual. O aprendizado, que é um processo social, desencadeia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nesses dois planos.

Para Vigotski (1991), o aprendizado começa a partir do nascimento, no convívio com o outro, sobretudo nas experiências de cuidado. Guimarães destaca que as crianças fazem a mais difícil das aprendizagens, que é compreender os signos trocados pelos seres humanos ao seu redor e apropriar-se deles para se fazer compreender pelos outros. Diz ela,

Ao nascermos, somos feitos de retalhos: as sensações corporais, as primeiras tentativas de ligar os fatos percebidos a um significado, a voz a um rosto, as representações dos pais sobre o filho que chegou... Toda essa roupagem, ainda desmembrada, é um conjunto de retalhos que, para ser devidamente costurado, exigirá a construção de uma manta protetora de linguagem, feita de palavras. Retalhos de sentido, retalhos de experiência e uma envoltura narrativa que é gestada na situação dialógica e comunicativa que os acompanhantes da criança começam a tecer. Somos um diálogo. (GUIMARÃES, 2016, p. 15 e 16).

Desse modo, antes mesmo de frequentar o universo escolar, a criança já aprendeu com o outro, geralmente com a família, diversas coisas necessárias para a sua condição de ser humano: aprendeu a se comunicar, a se locomover, a buscar informações, a construir habilidades, a formar conceitos, atitudes, valores, entre outras coisas, desde as mais simples até as mais complexas. E a família é a primeira mediadora na vida da criança, pois é através dela que o bebê forma vínculo com o mundo. A relação mediada se inicia no âmbito familiar e se estende a outros grupos sociais, como a escola, ampliando o repertório de conhecimentos da criança. Tanto as famílias quanto a escola são mediadoras fundamentais para o desenvolvimento das crianças. São mediações em espaços diferentes em que uma complementa a outra.

As mediações semióticas, no entanto, se fazem por meio de instrumentos e signos, que são meios auxiliares que possibilitam e potencializam a relação do sujeito com o mundo. Assim, desde o nascimento, os sujeitos vão se apropriando das características especificamente humanas, tornando-as próprias, e constituindo, então, sua subjetividade.

Vigotski trata a cultura como eixo central no desenvolvimento do sujeito. A apropriação da cultura é “requisito inalienável do processo de humanização, despontando como condição para o autodomínio da conduta e para o domínio da natureza” (MARTINS e RABATINI, 2011, p. 355). Complementando essa ideia, Jerebtsov (2014, p. 21) ressalta que “a riqueza da cultura é a condição da polivariabilidade do desenvolvimento” e se “tomadas em separado da cultura e da história, a essência e a fenomenologia das vivências se tornam simplificadas, unilaterais, empobrecidas, rasas”.

Pino (2005) afirma que o “nascimento cultural” da criança tem início no momento em que o mundo passa a adquirir significação para ela, portanto “é necessário que a criança vá se apropriando dos meios simbólicos que lhe abrem o acesso ao mundo da cultura, que deverá tornar-se seu mundo próprio” (PINO, 2005, p. 167).

Os instrumentos são os recursos simbólicos, formas artificiais de mediação, “decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais”, aos quais podemos chamar de ferramentas. Ou seja, é um instrumento técnico que se interpõe entre o homem e o objeto, e a partir da mediação desses instrumentos há a transformação do objeto externo. Já os signos são instrumentos psicológicos “produtos da evolução histórica e especificamente humana, ou seja, são conquistas do desenvolvimento do ser social” (MARTINS e RABATINE, 2011, p. 349), como é o caso da linguagem. As mesmas autoras afirmam que para Vigotski “o real significado do papel do signo na conduta humana só pode

ser encontrado na função instrumental que assume” (VIGOTSKI, 1997 apud MARTINS e RABATINE, 2011, p. 350). Portanto, o signo é tomado como um estímulo cultural que produz efeitos sobre as funções psíquicas ou naturais e transformam-nas em funções psíquicas superiores. O signo é decorrente da atividade mediadora, pois é um elemento que se interpõe entre “a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente” (MARTINS e RABATINE, 2011, p. 349). O signo se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento, transformando o próprio sujeito. Uma vez internalizado, o signo permite que o sujeito altere a realidade e, ao mesmo tempo, altere a sua consciência. Para Vigotski, é por meio da internalização dos significados que a consciência é formada e transformada. Isto significa dizer que a consciência é de natureza social.

Para Vigotski, “tudo o que diz respeito à fala diz também respeito à linguagem, mas nem tudo o que diz respeito à linguagem pode ser entendido como fala” (PRESTES, 2012, p. 216). A fala é uma categoria da linguagem, que também não deve ser confundida com a língua. A língua é o conjunto sistemático de signos. A palavra é considerada signo por excelência, e ela constitui a consciência. Vigotski diferencia dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o sentido. O primeiro tem certa estabilidade na medida em que diz respeito ao sistema de relações objetivas construído histórica e socialmente. Já o sentido refere-se ao significado particularizado para cada pessoa.

Vigotski ressalta que

(...) por estranho que possa parecer, a palavra, no processo histórico de desenvolvimento, muda seu significado da mesma forma como ocorre na criança, quando a palavra pode coincidir com as palavras do adulto na referência a algum objeto, mas pode não coincidir em seu significado. (PRESTES, 2012, p. 208).

O acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem, sob as suas várias formas. Em outras palavras, “a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação” (PINO, 2005 p. 59).

Nesse sentido, acredito que a família e a escola, assim como outras instituições de que o sujeito participa ao longo da vida, são esse "Outro", a partir do qual os significados são aprendidos. O outro assume papel decisivo na constituição dos sujeitos. Pino (2005, p. 167) denomina o outro como “detentor da significação e seu guia [do sujeito] na aventura da

existência cultural”. É por meio de interações com os outros sujeitos que a criança passa a atribuir sentido aos signos estabelecidos social e culturalmente. Portanto, a inserção e o desenvolvimento cultural dos sujeitos ocorrem apenas a partir da mediação do outro. É nesse sentido que abordo as relações entre famílias, escola e literatura: a partir das mediações da escola com as famílias, da escola com os alunos e das famílias com os alunos, auxiliada pelo artefato livro, há a possibilidade de oferta de experiências para a ampliação cultural dos sujeitos envolvidos.

A mediação cultural no meio familiar ocorre desde a mais tenra idade através de narrações, gestos, canções, dentre outras formas de interação com os bebês e crianças pequenas. Especialmente no que se refere à leitura literária, no ambiente familiar, ela ocorre de maneira que as crianças vivenciam uma rede de comunicação e compartilhamento de sentidos de forma espontânea. Momentos de leitura nesse ambiente possibilitam não só o fortalecimento dos vínculos afetivos entre adultos e crianças, como favorecem o desenvolvimento cognitivo e social.

O contato com a literatura de forma espontânea pode ocorrer de maneiras diversas, a depender das formas de organização do tempo e do espaço de cada família e de sua experiência com a narrativa de histórias. No entanto, de modo geral, essa experiência tem um potencial enorme na construção de sentidos pela criança. De acordo com Bajard (2007, p. 19), “mesmo sem saber ler, as crianças têm acesso à literatura pelo caminho da escuta”.

Segundo Romanelli (2013, p. 34), “a vida doméstica é impregnada de afetividade, caracterizada pela solidariedade ou por tensões e hostilidades, e configura-se como local onde a criatividade individual tem maiores oportunidades de manifestação”. Como já vimos, é nesse âmbito que o sujeito inicia seu contato com a linguagem e outras questões, além de aprender, com seu grupo, maneiras peculiares de perceber e compreender o mundo. Ainda, como Romanelli (2013) aponta, o meio familiar é o local onde a criatividade do sujeito tem espaço para se manifestar, sem compromissos. Nesse ambiente não há uma preocupação com a sistematização do aprendizado. A criança aprende a partir das suas vivências, de maneira espontânea, a partir de práticas educativas no cotidiano. Reyes (2011) argumenta que

Nesse pequeno mundo que é o lar, se aprende o fundamental sobre a vida. Sem quadro negro, sem carteiras ou uniformes. Quase por osmose, sem que ninguém perceba como ou a que horas, entre rotinas e sobremesas, entre o que é dito e o que não é dito, as quatro paredes da casa são a primeira imagem do mundo. É realmente uma sorte. Nas casas não se fala em objetivos, ou metodologias, também não se avaliam regularmente resultados, nem se fazem relatórios. Vive-se, apenas. E é nesse fluir da vida, sem

planejamento, onde as pessoas crescem. A escola tem muito a invejar desse sistema pedagógico, onde tudo acontece de forma mais espontânea e mais real. Sem compartimentalizações, nem disciplinas separadas, sem horas atribuídas para esta ou aquela habilidade. Por isso, falar de leitura em casa é falar de muitas coisas ao mesmo tempo. (REYES, 2011, não paginado).

Como já exposto, as vivências em famílias ocorrem de forma assistemática, o que permite a criança uma maior liberdade do que no âmbito escolar. A escola, bem como apontou Mello (2017, p. 124), é lugar de atividade, na qualidade do que é ativo, que tem o objetivo central de oportunizar experiências a partir de “lugares, coisas, pessoas, histórias, relações” e de confronto criativo dos sentidos. Assim, escola e famílias são espaços capazes de possibilitarem vivências plenas e a experiência crítica a partir da formação cultural.

Com base no exposto, pode-se afirmar que o conhecimento é construído através das vivências estabelecidas entre mediadores e sujeitos, a partir de diferentes elementos culturais, ou seja, numa perspectiva de unidade entre sujeito e meio. Essas vivências podem ocorrer tanto nas famílias quanto na escola.

Vimos que o primeiro contato das crianças com a literatura ocorre por meio da voz de alguém, da família ou da escola, criando um contexto de escuta o qual possibilita a criação de referências e vínculos com esse alguém. No que diz respeito às famílias, essas dispõem de condições diferenciadas para realizar ou não a mediação entre a criança e a literatura, uma vez que podem-se observar diferentes inserções das famílias na cultura letrada. No âmbito familiar, as crianças podem viver experiências com a leitura de livros, ou com as histórias da tradição oral, que são passadas de geração a geração por meio da oralidade, sem estabelecer contato com o texto escrito. Pode, ainda, haver casos em que as crianças não disponham, no âmbito familiar, de um mediador disponível para essa interação com o texto literário, por diferentes fatores. É nesse sentido que trato da importância da ação articulada entre escola e família, pois a escola pode desempenhar o importante papel de criar condições para um envolvimento das famílias com a literatura.

Em contrapartida, a escola é o espaço coletivo onde a educação é formalizada, sistematizada, com um grande e variado conjunto conceitual, hierarquicamente definido, seguindo padrões previamente estabelecidos, sendo a educação escolar garantida por lei e compulsória para as famílias. É nesse espaço que ocorre a construção dos conceitos científicos, através da mediação do professor, por meio de atividades estruturadas, divididas por categorias formalizadas de acordo com os objetivos a serem alcançados.

Nesse espaço, a participação das famílias pode ocorrer num movimento de complementaridade à ação da escola, assim como previsto nos documentos oficiais de caráter

mandatário que regulamentam a educação, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB).

A inserção da criança no meio escolar não ocorre de modo isolado, ela inaugura a inter-relação entre famílias e escola. Segundo Romanelli (2013, p. 36), “as inter-relações entre ambas são mútuas e realimentam-se constantemente, algumas vezes num círculo vicioso”.

Pode-se notar que a organização das vivências nesses meios, famílias e escola, ocorre de maneiras distintas, por isso, funcionam em complementaridade e não podem substituir-se uma a outra. Perez (2012, p. 14) afirma que a “educação escolar é contínua com a educação familiar na medida em que oferece prosseguimento à formação do indivíduo, em relação a seus valores para a vida e para o trabalho”. Diante disso, trago a questão do meio, pois famílias e escola são as instituições mediadoras basilares para a formação do sujeito leitor.

Segundo Andruetto (2012, p. 57), “a leitura e a experiência estética encontram-se entre os exercícios mais radicais de liberdade”. Nem sempre a escola permite essa liberdade porque há uma sistematização da leitura, com determinada finalidade. Já no ambiente familiar, o ler por ler, por devanear, concede a possibilidade de se alcançar essa liberdade, logo, a experiência estética.

Contudo, pesquisas mostram que a literatura não faz parte do cotidiano de muitas famílias brasileiras. A realidade no nosso país é a de que uma parcela reduzida da população tem acesso a esse artefato cultural nos seus lares. No Brasil, o livro ainda é um objeto caro e não existem muitas bibliotecas públicas. No caso de Juiz de Fora, cidade onde a pesquisa foi realizada, existe uma única biblioteca pública, no Centro da cidade, distante do bairro onde fica localizada a escola lócus da pesquisa. No bairro onde fica a escola, os únicos equipamentos culturais são a escola e as igrejas. Não há espaços públicos de leitura, o que dificulta o acesso ao livro por famílias de menor poder aquisitivo. Nesse sentido, sabendo da importância e dos benefícios que o contato com o livro no ambiente familiar traz para a vida do sujeito, a escola, como espaço de circulação cultural, além de mediar momentos de leitura com as crianças, pode agir na mediação de leitura também com as famílias.

Compartilhar livros pode criar laços entre a escola e as famílias, além de alargar as experiências com a literatura para as crianças. O empréstimo de livros para as famílias é uma prática frequente em algumas escolas. De acordo com Colomer (2007, p. 150), “os livros que vão e vêm da escola para a casa, através do empréstimo, permitem agregar os familiares à leitura compartilhada”. Esse é um caminho que oportuniza a participação das famílias no processo de aprendizagem de seus filhos e, por outro lado, cria vínculos entre leitores. A autora (2007, p. 151) afirma, ainda, que o compartilhamento de leituras não somente

estabelece vínculos, como “os conecta com sua tradição cultural” e a complementa, recomendando que “a escola deve velar para que assim seja, já que as novas gerações têm direito a não ser despojadas da herança literária da humanidade”. Assim, é nessa direção que a escola pode agir, dialogando com as famílias e as inserindo efetivamente no processo de formação do leitor como mediadoras de leitura. Esse processo permite que os sentidos atribuídos aos textos literários e à própria experiência de leitura sejam compartilhados entre famílias, escola e alunos.

Mello (2017, p. 123), ao fazer referência às relações entre família e escola, afirma que “precisamos aprender a partilhar, a operar juntos, a dialogar, a dividir”, pois nada se faz sozinho. Crianças e adultos devem trabalhar juntos, pois “trabalhar juntos significa criar laços indissociáveis de relacionamento”. A mesma autora aponta que o que forma o coletivo são os momentos que envolvem grupos maiores, grupos menores e as reflexões de cada sujeito.

São nas situações sociais, através das mediações e das vivências estabelecidas entre sujeitos e elementos culturais, que o sujeito se constitui como tal. As mediações estão presentes em nossa vida o tempo todo, porque somos seres da cultura, simbólicos, sejam elas intencionais ou não. Contudo, pensando nas vivências, a escola é o lugar onde se estabelece uma sistematicidade das mediações. São mediações organizadas de forma a alcançar objetivos específicos de aprendizagem. Portanto,

as internalizações próprias à educação escolar devem promover os recursos psíquicos necessários à humanização, à superação dos limites naturais e, da mesma forma, os modos de sociabilidade adaptativa, preparando os indivíduos para serem sujeitos e não sujeitados de suas condições de existência. (MARTINS e RABATINI, 2011, p. 356).

Mello (2017, p. 124) alerta que as crianças precisam passar por diferentes experiências “quantas forem possíveis, para que componham seus pensamentos, suas imaginações, suas possibilidades de ver o mundo de formas mais ampliadas”, em todas as direções e em “todas as áreas- cognitivas, estéticas, éticas, sociais”.

Compartilho com Kramer (2000) a afirmativa de que o que singulariza o ser humano é a pluralidade de experiências, valores e saberes que o sujeito vai se apropriando ao longo da vida, sobretudo nos primeiros anos de vida.

Desse modo, famílias e escolas são contextos de diferentes experiências culturais. São essas experiências que irão contribuir para a formação cultural e crítica das crianças, jovens e adultos. Ao falar de formação cultural e experiência, a mesma autora explica que se trata de uma prática que produz uma “reflexão sentida”. Essa expressão remete ao modo como somos

tocados quando vivemos uma experiência estética que nos modifica de maneira tal, que não conseguimos mais enxergar como anteriormente, que nos provoca a pensar e perceber sensações. Para viver essas experiências de cultura pode-se recorrer a práticas com livros, histórias, narrativas, filmes, peças, imagens, músicas, entre outras linguagens que proporcionam um diálogo. A autora enfatiza o papel da linguagem como uma alternativa, pois é na e por ela que nos constituímos como sujeito.

Numa sociedade marcada pela desigualdade, a escola tem um papel importante de promoção da equidade e uma das formas de promover essa equidade é pela socialização de bens culturais, dentre eles, e de modo especial, a leitura literária.

Pensando na lógica de promoção da equidade, a escola além de mediadora das relações da criança com a linguagem, pode ser também mediadora das relações das famílias com a arte e, em especial, a literatura com as crianças. Desse modo, a complementaridade entre famílias e escola é relevante ao considerar as múltiplas vivências que as crianças estabelecem tanto numa como noutra instituição.

A escola é uma instância responsável por múltiplas mediações. Para além das mediações entre crianças e os artefatos culturais, a escola pode promover a mediação entre as famílias e os mesmos artefatos, especialmente no que se refere a famílias oriundas de classes sociais menos favorecidas, que é a grande realidade no nosso país. E, ainda, mediar a relação entre crianças e as famílias na apropriação desses artefatos. Assim, dá-se a importância de pesquisas que busquem compreender como é possível à escola envolver as famílias nos processos de formação do leitor a fim de integrá-las e de caminharem juntas.

Como é possível envolver escola e família no processo de formação do leitor? Quais são os saberes das famílias acerca de como acontece a formação do leitor? A escola tem buscado dialogar com esses saberes? Essas questões são relevantes especialmente porque, como destacam Belmiro e Galvão (2016, p. 23) a leitura em famílias “é uma experiência que prepara a terra para que outras sementes possam brotar”.

Calvino (1994, p. 13) afirma que “há coisas que só a literatura com seus meios específicos pode nos dar” e Todorov aponta que a literatura pode muito, para além daquilo que o mercado editorial propõe,

Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos de outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados com a alma: porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76).

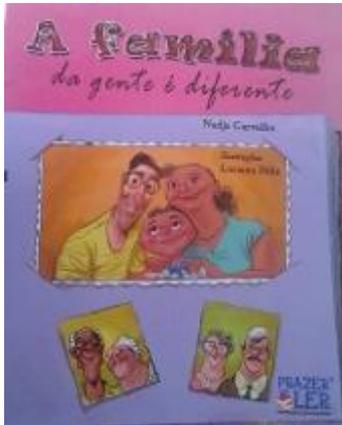
Assim como exposto no capítulo anterior, dentre os múltiplos conhecimentos que a escola pode promover, a literatura na dimensão humanizadora é aquele que possibilita, para além de novas aprendizagens, a abertura de novos caminhos para ler o mundo. Tratar a literatura numa dimensão humanizadora é educar para a estética, ou seja, educar para a sensibilidade.

Finalizo este capítulo com uma passagem de Jerebtsov, que lidou com as palavras tão cuidadosamente e conseguiu nos passar a essência da obra de Vigostki

Para que a vivência se dê, é necessário o outro, possuidor de órgãos de vivência e órgãos de trabalho com vivência. Precisa-se de ALGUÉM (PARA QUEM) que vivencie (natureza sócio-psicológica e ontologia das vivências). Vivência dá luz ao sentido. Criação de sentidos é uma prática espiritual. Vivência é um meio de espiritualidade da vida. (JEREBSOV, 2014, p. 26).

Em meio há tempos corridos, cultivar a arte do encontro é uma tarefa árdua. Mas é nessa perspectiva, a de se constituir através do outro nas vivências estabelecidas a partir de mediações, que se põe o papel da complementaridade entre famílias e escolas. Sendo instituições independentes, mas que nessa relação alteritária e complementar se tornam uma unidade.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS



Quando Quando a família for assim, convencional, é pai, mamãe e
filhinho.
Quase sempre tudo igual.
Mas se for uma família diferente. Pense num grupo muito especial,
independente da sua classe social [...]
Vamos falar de famílias bem “diferentes”? Onde se juntam e moram
muitos parentes.
Pai, mãe, filho, filha, irmão, avô, avó, tio, tia, sobrinho, sobrinha,
enteado, enteada, cunhado, cunhada, nora, genro... Quanta gente! [...]
Família é assim mesmo.
Tem as convencionais e as excepcionais. Mas todas muito especiais.
A minha é especial, e a sua?
O que importa é que todas as famílias são formadas por gente. E gente
é sempre diferente. [...]

(CARVALHO, 2013. A família da gente é diferente)

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o envolvimento das famílias na formação do leitor literário, nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora- MG. Ainda, investigar como elas estão envolvidas e como esse envolvimento é visto pelos gestores e professores, de modo a perceber quais as consequências desse envolvimento para tal formação.

Assim, na procura do caminho reflexivo para a construção da pesquisa nos deparamos com diversas metodologias. Os diferentes métodos exprimem suas vantagens e limitações. No caminho da pesquisa, o objetivo do pesquisador é gerar dados e analisá-los com qualidade. Para tanto, é primordial levar em consideração a natureza da questão de investigação e as concepções do pesquisador sobre a natureza da pesquisa – neste caso, da pesquisa em Ciências Humanas – para que, assim, a sua metodologia possa ser traçada.

Dessa forma, baseada nos pressupostos da filosofia da linguagem de Bakhtin, compreendo o objeto das Ciências Humanas como um ser expressivo e falante.

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser conhecido e percebido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido como e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2011, p. 400).

Amorim aponta que para Bakhtin o “objeto coloca o problema específico na transmissão da palavra do *outro*”. Desse modo, o “locutor e sua palavra constituem o objeto

fundamental do conhecimento”, e complementa: o objeto é “então sujeito, sujeito falante, autor, do mesmo modo que aquele que o estuda” (AMORIM, 2004, p. 187-188). Ao considerar o objeto investigado como sujeito, Freitas afirma que isso implica em compreendê-lo como “possuidor de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa” (FREITAS, 2003, p. 29). Sendo esse sujeito expressivo e falante, detentor do conhecimento da sua realidade, é a partir dele que a trajetória da pesquisa pode ser traçada. Consoante a Calvino (1994, p. 102) “é da coisa observada que deve partir a trajetória que a associa à coisa que observa”.

Ainda em complemento, aponto que “o objeto das ciências humanas não é dado que precisa ser quantificado, mas são as relações significantes que devem ser interpretadas com ajuda dos órgãos culturais e conceitos científicos, antes de tudo” (JEREBTSOV, 2014, p. 19). Portanto, considerar a pesquisa em Ciências Humanas a partir da teoria histórico cultural é compreender o sujeito como um ser que se humaniza a partir das vivências que estabelece com o meio circundante através da linguagem. Em razão disso, por acreditar que a criança se humaniza e se constitui como sujeito a partir do meio através da linguagem, reforço a dimensão da participação das famílias no processo de formação do leitor de literatura. Por isso, a necessidade de conhecer as experiências estabelecidas pela escola envolvendo as famílias na formação dos leitores por meio do que dizem os sujeitos – professores, gestores, famílias – que estão implicados nessas experiências.

Desse modo, encaminhei meus estudos com o foco na investigação qualitativa. Segundo Picanço, a investigação qualitativa “é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está ‘por trás’ de certos comportamentos, atitudes ou convicções” (PICANÇO, 2012, p. 65). A mesma autora afirma que o principal objetivo dessa abordagem é a interpretação do fenômeno que se investiga, tendo como principais instrumentos a observação, a descrição, a compreensão e o seu significado. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva, sendo mais propícia para compreender, descrever e interpretar os fatos que envolvem o estudo. Os autores afirmam que os investigadores que utilizam essa abordagem têm interesse na maneira como pessoas diferentes dão sentido às suas vidas, por isso, em consonância com esta definição, propus o meu estudo de modo a compreender o envolvimento das famílias no processo de formação, como leitores de literatura, dos alunos de uma escola da rede pública municipal de Juiz de Fora.

3.1 INSTRUMENTOS

A partir do exposto sinalizo a entrevista, a observação participante das reuniões de pais na escola e a análise documental como instrumentos metodológicos utilizados para a produção de dados. Tais instrumentos foram relevantes para a compreensão de aspectos fundamentais relacionados ao envolvimento das famílias do processo de formação do leitor. Os dados obtidos foram analisados com base na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, compreendendo que todas essas são situações de produção de enunciados, uma vez que todos eles são dados verbais.

Para Bakhtin, o enunciado é uma unidade real da comunicação verbal, delimitado pela alternância dos sujeitos falantes. O termo enunciado é empregado por Bakhtin (2011, p. 261) como “ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos etc. em palavras”, sejam eles orais ou escritos. São construídos a partir de uma situação social, das condições específicas de sua constituição e da finalidade do campo referido. O que o constitui é o fato de se dirigir a alguém, sendo elaborado para ir ao encontro da resposta do ouvinte. A compreensão desse enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa – mesmo sendo um ativismo diverso, “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011, p. 271) e, neste sentido, “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 137). Essa compreensão ativamente responsiva nem sempre se configura em uma resposta em voz alta e imediata, podendo haver respostas silenciosas.

Nesse tipo de análise, o importante é captar o que está para além da palavra, por detrás daquilo que está posto. Assim, devemos considerar a entonação, o contexto, a concordância, a precisão das palavras, dentre outros aspectos. A palavra está sempre em interação com a realidade viva, pois ela é a “ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117). O que faz da palavra uma palavra é a sua significação, portanto, elas são determinantes em algumas situações.

Cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 67).

Na pesquisa, devemos considerar essa questão, pois, segundo Bakhtin/Volochínov (2014) a palavra se dirige a um interlocutor, ou seja, essa palavra irá variar dependendo do contexto em que ocorreu o diálogo, pois este é totalmente conduzido por um sentido ideológico. A palavra pode variar de acordo com a pessoa desse interlocutor, que lugar ocupa e todo o contexto, dado que a palavra é sempre endereçada a alguém.

3.1.1 Entrevista

Para a produção de dados dessa pesquisa, realizei entrevistas com os membros da escola, professores e gestores, a fim de conhecer quais ações a instituição promove envolvendo as famílias com a leitura literária. Em conformidade com Afonso, “a realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente” (AFONSO, 2005, p. 97). Consoante com Severino (2007), a entrevista trata de uma interação entre pesquisador e pesquisado, por isso é muito utilizada na área das Ciências Humanas. Essas situações de produção de linguagem, onde temos sujeitos em interação, nos permitem produzir dados que contribuirão decisivamente para o andamento da pesquisa, como sentimentos, valores, pensamentos, intenções, silêncios, além de possibilitar o diálogo com os sujeitos para conhecer suas experiências, o que eles têm a dizer e quais os sentidos que produzem delas.

A entrevista, nesse âmbito da pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural, apresenta a singularidade de ser concebida como uma situação de produção de linguagem. Por termos sujeitos em interação, estabelecemos um diálogo e construímos sentidos. Segundo Freitas, “a entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa *com* os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente” (FREITAS, 2003, p. 36).

Nessa perspectiva, elaborei um roteiro para uma entrevista semi-estruturada, como meio de busca para atingir os objetivos pretendidos: compreender o sentido que os sujeitos produzem para o envolvimento das famílias na formação dos estudantes como leitores literários. Desse modo, realizei as entrevistas com as professoras e gestoras pautadas nas seguintes questões: quais projetos de leitura a escola desenvolve, se as famílias sabem desses projetos, se estão envolvidas, se participam, de que maneira são integradas ao processo de formação do leitor literário, e por fim, qual a percepção dos professores sobre a colaboração das famílias para tal formação.

As entrevistas foram realizadas em um dia, na sala de leitura da escola, com 6 professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com a vice-diretora e com a coordenadora, individualmente, totalizando 8 entrevistas. As entrevistas foram gravadas com o consentimento de todas as participantes. Para fim de análise, todas as entrevistas foram transcritas, perfazendo quarenta e duas páginas de transcrição.

3.1.2 Observação Participante

A observação participante permite o contato direto com a realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa. Segundo Freitas (2003), a observação em uma pesquisa de viés histórico-cultural se constitui em um encontro de múltiplas vozes, com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. Mais do que participante, “esta observação é caracterizada pela dimensão alteritária: o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro” (FREITAS, 2003, p. 32).

Amorim (2004) revela que, a partir do olhar do outro, componho um olhar inteiro de mim para buscar ter uma visão do que eu não consigo ver. Esse olhar é constituído pelo eu do observador, por sua vivência, contexto, tempo e espaço.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor de forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p. 23)

Na situação de investigação, há um sujeito que está diante do outro em uma relação dialógica. Nessa relação, não há apenas a voz do pesquisador, mas, sobretudo, a voz do pesquisado que sempre fala de algum modo, seja através de gestos, expressões, olhar, ou até mesmo por meio dos silêncios que também falam. Nesse sentido, o pesquisador, ao entrar em contato com o pesquisado, coloca-se no lugar dele e depois retorna ao seu lugar para completar o horizonte dele. Esse retorno ao seu lugar é indispensável para que o pesquisador

alcance a objetivação, pois só assim há a compreensão e não a mera identificação entre pesquisador e pesquisado.

O olhar exotópico de Bakhtin atravessa a pesquisa em Ciências Humanas. A partir do olhar do outro me constituo como observador, buscando ter uma visão do que eu não consigo ver, a partir da vivência, contexto, tempo e espaço, sem deixar me fundir com ele.

Assim realizei a observação participante, com os sujeitos produzindo sentidos para os eventos observados. Os eventos observados foram as reuniões de pais da escola do 1º período da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Observei quatro reuniões no período de quase um ano. A partir das observações, produzi notas de campo que totalizam dezessete páginas que subsidiaram as análises.

Considero as reuniões de pais como uma esfera da atividade humana, na qual a interação é um gênero da comunicação verbal estabelecida entre escola e famílias. Desse modo, pautada nos postulados de Bakhtin, realizei a análise das reuniões de pais a partir do tema, da forma de composição e do estilo desse gênero discursivo.

3.1.3 Pesquisa Documental

Um dos instrumentos metodológicos utilizado na pesquisa refere-se à análise de documentos. O uso de documentos para a pesquisa traz uma riqueza de informações, já que podem ser usados para se aproximar do objeto e da sua contextualização histórica, social e cultural.

Tomando esses documentos como parte de um grande diálogo estabelecido entre escola e família, analisei o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; as fichas avaliativas dos alunos; as pautas das reuniões de pais; e um bilhete enviado às famílias referente ao empréstimo de livros.

Ao observar o Projeto Político Pedagógico da escola, me concentrei nos aspectos tocantes à leitura literária e às famílias. Observei se o que esteve presente nas entrevistas e nas reuniões de pais estava presente neste documento que rege a escola.

As fichas de avaliação dos alunos, ou relatório – assim é tratado pelas professoras –, é um instrumento de comunicação com as famílias. Nessa ficha encontram-se as notas de cada ano escolar dos alunos e um registro com maiores esclarecimentos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Em todas as reuniões de pais, os professores levam essas fichas e entregam para o responsável de cada aluno assinar. Portanto, observei se

essas fichas cumprem realmente a função de um instrumento de comunicação entre família e escola.

Analisei as pautas das reuniões, que foram tratadas como enunciados que dizem da organização e dos objetivos da escola nessa situação específica de comunicação com as famílias. Assim, foi possível analisar qual direcionamento a escola estabeleceu para as reuniões de pais, além dos seus conteúdos que dizem muito de como a escola percebe a sua relação com as famílias.

Por fim, analisei um bilhete que estabelece comunicação com as famílias referente ao empréstimo semanal de livros. Sobre esse empréstimo de livros, comentarei no capítulo de análise. Assim, a partir desse bilhete foi possível observar qual é o seu conteúdo e qual é o seu estilo.

Conforme Martins e Theophilo (2009), recorri a esses documentos pelo fato dessa análise documental poder complementar a pesquisa e subsidiar os dados encontrados por outras fontes, neste caso as entrevistas e as reuniões de pais, no sentido de corroborar a confiabilidade dos dados.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: ARTICULAÇÃO COM O PROJETO DE EXTENSÃO EM INTERFACE COM A PESQUISA

O caminho para realização da presente pesquisa ocorreu a partir de minha inserção em um projeto mais amplo, o grupo de pesquisa LINFE, no qual refletimos sobre a importância da formação de leitores, além da formação de professores leitores e mediadores de leitura, e onde pude relacionar o meu interesse inicial de pesquisa, que são as relações famílias e escola na formação de leitores.

No final do ano de 2016, o grupo LINFE propôs o projeto “Leituras e leitores”, cujo objetivo era apoiar duas escolas públicas em um dos principais desafios enfrentados por elas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a formação de leitores capazes de se engajar em diferentes situações da vida social nas quais circule o texto escrito. Logo, aprovado na Pró-Reitoria de extensão da UFJF, o projeto iniciou nas escolas no ano de 2017, sendo finalizado em 2018. Uma das escolas parceiras do projeto foi a escola campo da presente pesquisa.

A escola campo está situada na zona nordeste da cidade de Juiz de Fora MG. Em 2017, ano do início da minha entrada a campo para a pesquisa, a escola atendia dezesseis turmas, sendo 2 da Educação Infantil, no turno vespertino; 9 do Ensino Fundamental, no turno vespertino de 1º ao 5º e matutino do 6º ao 9º; 2 de Educação de Jovens e adultos – EJA, turno

noturno e 3 turmas do Programa Novo Mais Educação, turno intermediário, que realizava acompanhamento pedagógico de Matemática e de Língua Portuguesa, xadrez e práticas escolares; totalizando 305 alunos. Nela trabalham 43 professores com formação em diferentes áreas, sendo 17 efetivos e 26 contratados. Grande parte dos professores da rede municipal de ensino de Juiz de Fora- MG compõe o quadro de professores com contrato temporário, comprometendo assim a continuidade do trabalho desenvolvido pela gestão.

Desse modo, a fim de contextualizar a minha inserção no campo e considerando a importância do projeto “Leituras e leitores” para a presente pesquisa, teço as ações realizadas na escola campo.

O projeto de extensão em interface com a pesquisa “Leituras e leitores” propôs ações que foram desenvolvidas junto à escola. Os eixos de atuação do projeto de extensão na escola foram: a reformulação da proposta curricular da escola, a organização de tempos e espaços de leitura e a promoção de vivências de leitura literária pelos professores.

A reformulação da proposta curricular da escola consistiu em sugestões de uma rotina de leitura para cada turma, com o objetivo de organizar os tempos escolares com o intuito de promover práticas de leitura significativas para os alunos. O Projeto Político Pedagógico da escola destaca algumas dessas ações:

criação de fichas com o nome de cada criança e realização de chamada diária; criação do calendário do mês, criação de um cartaz com os aniversariantes de cada mês; cantinho das novidades da semana; jornal mural; leitura literária; textos sobre curiosidades; correio da amizade; leitura livre; leitura pelas crianças. (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 72).

Foi proposto uma rotina que pudesse ser seguida por diferentes professores que atuavam com cada uma das turmas, já que a escola apresenta grande rotatividade de professores. A partir dessa proposta, houve a organização de tempos e espaços de leitura na escola. Essa ação envolveu a adequação da Sala de Leitura, inicialmente proposta pelo grupo extensionista a partir da constatação de que no espaço da Sala de Leitura havia muitos livros didáticos espalhados pelos cantos, o acervo estava desorganizado e pouco atraente. Ainda, a sala era usada de forma inadequada, por exemplo, para lanche nos dias de reuniões pedagógicas com gestores e professores. Esta modificação causou uma virada paradigmática no trato com a literatura.

Este ambiente era chamado de biblioteca e dela fazia parte um amontoado de livros sem que houvesse uma ordem, um espaço e uma disposição adequada para seu fim. Quando o projeto iniciou na escola com reuniões e planejamento oferecendo orientações e sugestões

quanto ao tempo e espaço da sala e quanto ao acervo, a Sala de Leitura começou a ganhar uma nova feição. As gestoras junto com a professora da Sala de Leitura organizaram a disposição das estantes e dos livros nas mesmas; organizaram os livros separados por assuntos, gêneros e por turma; fizeram a decoração do painel presente neste local; criaram um cantinho da leitura com uma árvore pintada na parede com prateleiras, tapetes, almofadas e estantes adequadas aos alunos, inclusive os da Educação Infantil; confeccionaram uma saia literária para realizar momentos de leitura com ela; e para compor o ambiente, colocaram frases de educadores e pensadores da educação espalhadas pelas estantes. Cabe ressaltar que, na Sala de Leitura, existem duas estantes com livros destinados ao estudo dos professores. Todas essas informações constam no PPP da escola.

Além disso, a Sala de Leitura ganhou um nome. Para isso, os alunos realizaram um trabalho a partir da leitura de diversos gêneros e autores para escolherem o nome desse ambiente. Após conhecerem a biografia de diferentes autores de literatura, por meio de histórias, contato com os livros e trabalhos desenvolvidos pelas professoras, foi realizada uma votação com todos os alunos da E.I. e do E.F. A votação foi um marco importante para a história da escola, pois os alunos levaram muito a sério e falavam disso a todo momento. A equipe da escola proporcionou uma situação real para as crianças, confeccionando cédulas de papel para a votação, uma cabine e uma urna para guardar os votos. Após a votação, a antiga biblioteca passou a se chamar Sala de Leitura Mary França & Eliardo França. Toda mudança realizada na Sala de Leitura trouxe um novo olhar para a escola e para as famílias, pois as reuniões de pais passaram a ocorrer neste local, que é considerado acolhedor.

Outro eixo de atuação do projeto de extensão consistiu na promoção de vivências de leitura literária pelos professores. Essa iniciativa partiu da concepção de que os professores precisavam ser sensibilizados para a experiência da leitura literária de modo que pudessem também proporcionar vivências dessa mesma natureza aos alunos.

As vivências literárias com os professores ocorriam nas reuniões pedagógicas e eram sempre antecedidas pela leitura de textos literários pelos participantes do projeto de extensão aos professores da escola. Tive a oportunidade de acompanhar algumas dessas oficinas literárias com os professores. No momento, retomei a nota de campo, escrita por mim, da 1ª oficina de leitura com os professores, realizada dia 08/03/2017. Naquela ocasião, as mediadoras da oficina que faziam parte do grupo LINFE realizaram a leitura do livro “Um apólogo” de Machado de Assis. Essa leitura suscitou vários comentários, principalmente em relação à leitura.

Nas discussões sobre leitura, uma das professoras disse que a defasagem da leitura está na quantidade de conteúdo que os professores têm que seguir. Assim ela é sempre deixada de lado, em um cantinho e para depois. Uma das integrantes do grupo LINFE pergunta quem estava realizando alguma leitura literária. Em um universo de 22 professores, dois disseram que leem livros de literatura constantemente e um deles ressalta que tem contato com a literatura e com livros infantis por conta dos filhos. Outros sinalizaram que leem outros livros, como espíritos, bíblia e de conhecimento. A mediadora do encontro chamou atenção para esse dado junto aos professores, frisando o quanto é importante o professor também ser leitor para que ele possa ser mediador. Falou da importância de conhecer os livros antes de ler para as crianças, pois temos que estar preparados porque podemos ser surpreendidos diante das perguntas das crianças. Além disso, a mediadora ressaltou sobre o encantamento com a história, pois só conseguiremos sensibilizar e encantar nossos alunos se também tivermos nos sensibilizado. (NOTA DE CAMPO, 08/03/2017).

Diante das discussões que surgiram nessa 1ª oficina de leitura com os professores, as coordenadoras da escola, que também participavam desse momento, sugeriram que os professores levassem uma leitura de leitura para as próximas reuniões pedagógicas. Uma das professoras disse que já sabia qual livro ela iria levar. Pude acompanhar algumas dessas reuniões e foi interessante observar o empenho dos professores envolvidos em contar a história ou dramatizá-las, o entusiasmo dos professores ao ouvi-las e a expectativa de ser o próximo a fazer a contação.

Assim foram se dando os encontros mensais de professores. Acompanhei outras três reuniões pedagógicas nos dias 09/05/2017, 10/08/2017 e 14/09/2017. Na primeira delas, três professoras encenaram e dramatizaram a história “O velho, o menino e o burro” das fábulas de La Fontaine. Na outra, respectivamente, outras três professoras fizeram um teatro a partir do livro “A cigarra e a formiga”, ornamentaram a Sala de Leitura e dramatizaram a história. Na terceira reunião acompanhada, a professora de música cantou e tocou diversas músicas.

A partir desse relato, percebe-se o esforço da escola em envolver os professores em situações de leitura, principalmente após revelado por eles que apenas dois tinham contato com a literatura. Essa ação foi muito positiva, pois ao acompanhar as reuniões percebi o envolvimento e o entusiasmo dos professores. Além disso, nota-se que para realizarem essas apresentações houve um esforço de preparação em conjunto por parte dos professores.

O projeto de extensão se configurou como uma possibilidade de formação continuada com foco na promoção de práticas de leitura literária na escola, no geral. Entretanto, é preciso deixar claro que o trabalho com a literatura já fazia parte do cotidiano da escola campo, inclusive já era apontado como uma meta em seu Projeto Político Pedagógico. Sendo assim, a

partir do projeto houve a introdução de novas possibilidades para o trabalho com a literatura e a remodelação de outras.

Uma das ações que já era realizada pela escola e que foi potencializada pelo projeto de extensão foi o momento literário. O momento literário tem o intuito que alunos e os professores tenham contato, de forma prazerosa e agradável, com os diversos gêneros literários. É um momento em que toda a escola para e dedica-se meia hora, a cada quinze dias, à leitura que acontece nos diversos espaços da escola, como no pátio, nos corredores, no refeitório e embaixo da árvore. No ano de 2018, por iniciativa da escola, as famílias foram convidadas a participarem deste momento literário. Por isso, considerando a importância dessa ação para a presente pesquisa, dedicarei atenção a ela no tópico subsequente. Assim como ao empréstimo de livros, que também será abordado em tópico posterior por merecer destaque, já que é uma ação de complementaridade entre escola e famílias.

Outra prática de leitura que já fazia parte do cotidiano da escola campo é a contação de histórias. As contações de histórias acontecem semanalmente com cada turma na Sala de Leitura, onde a professora responsável pela sala se “apropria de livros, histórias retiradas da internet, histórias imaginadas, histórias pertencentes à cultura popular adaptando-as as necessidades e perfis de cada turma” (PPP, 2017, p. 69). Além das histórias, há também brincadeiras e atividades que complementam o assunto abordado. Na Educação Infantil, as obras são escolhidas com o intuito de “atraírem a atenção das crianças envolvendo-as com músicas, expressões corporais e onomatopeias e, principalmente, estimulando a imaginação, a linguagem oral e a expressão de emoções” (PPP, 2017, p. 69). No Ensino Fundamental, as histórias são adequadas de acordo com a faixa etária e ao perfil de cada turma. Elas são apresentadas de diferentes maneiras considerando-se a pluralidade de interesses entre os alunos do 1º ao 5º ano e complementadas também com músicas, ritmos, expressões faciais, corporais e emocionais.

A contação de história passou a ser um marco para a escola, pois aproveitavam diferentes momentos para fazê-la, a fim de desenvolver o prazer e o gosto pela leitura. Como já enunciado, ela passou a acontecer nas reuniões pedagógicas mensais que envolve a equipe gestora e os professores. Indo mais além, a equipe gestora juntamente com as professoras decidiram que a contação de história passaria a ser a abertura das reuniões de pais. Isso se efetivou no ano de 2018, onde pude acompanhar uma delas com a contação realizada pela professora da Sala de Leitura.

É importante destacar que essas ações só foram possíveis porque houve uma forte adesão da equipe gestora às ações do Projeto de Extensão e porque a professora responsável

pela Sala de Leitura teve uma forte adesão ao projeto. O fato de a coordenadora ter se reunido com cada professor para realizarem, em conjunto, a rotina de cada turma; de mencionarem o projeto “Leituras e Leitores” nas reuniões de pais; de proporem que os professores realizem contações de histórias nas reuniões pedagógicas; dentre outros, demonstra a implicação e o comprometimento da equipe gestora em relação à literatura. Um dado relevante que respalda o empenho dessa equipe é o forte envolvimento de uma das coordenadoras da escola no grupo de extensão, do qual, inclusive, ela participava, comparecendo às reuniões semanais que ocorriam na universidade.

Desse modo, meu primeiro contato com a escola ocorreu por meio desse projeto, onde estabeleci contato com as gestoras e professoras. Contudo, para realização da presente pesquisa e para dar início ao campo, encaminhei meu projeto de pesquisa para o Conselho de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora. Logo, tendo sido aprovado pelo mesmo, estabeleci contato com a equipe gestora da escola, para lhes expor sobre a pesquisa, seus objetivos e solicitar-lhe a autorização para que esse estudo pudesse ser realizado naquele campo. Desse modo, iniciei a minha observação no campo em maio de 2017, acompanhando primeiramente uma reunião de pais e/ou responsáveis. Em seguida desse fato, no dia 26/06/2017, realizei uma entrevista com a coordenadora para esclarecer a natureza das fichas avaliativas. Nessa mesma ocasião agendei a data para entrevistas com as professoras.

A seguir, trago um quadro com a data de acesso e a data de análise de cada instrumento de pesquisa.

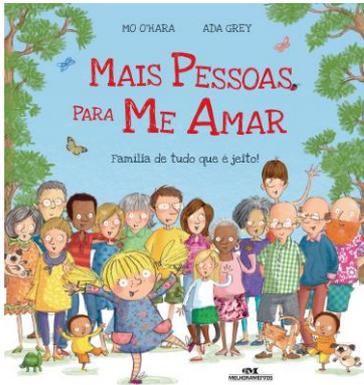
Quadro 1- Instrumentos de pesquisa e cronologia

INSTRUMENTOS	Data de acesso	Data de análise
Reunião de pais e responsáveis	26/05/2017 25/08/2017 20/12/2017 01/03/2018	05/09/2018 à 10/08/2019
Ficha Avaliativa	26/06/2017	05/07/2019
Entrevista com professoras	11/08/2017	10/11/2018 à 10/08/2019
Bilhete	28/08/2017	05/07/2019
Projeto Político Pedagógico- PPP	25/10/2017	02/03/2019 à 10/08/2019

Fonte: Galvão, 2019.

A cronologia do acesso e da análise dos instrumentos é relevante para que o leitor compreenda a ordem em que se deu os fatos e a distância de tempo entre o acesso aos instrumentos e a análise dos dados.

4 ANÁLISE E REFLEXÃO DOS DADOS DA PESQUISA



Minha família é muito grande.
 Eu não quero dizer grande altura.
 Quero dizer cheia de gente. [...]
 Eu tentei encaixar todo mundo na minha árvore genealógica.
 Apertei e espremi.
 Mas tem tanta gente que não coube todo mundo.
 Eu não queria que eles pensassem que não os amava só porque não
 estavam no meu desenho.
 Eu chorei um pouquinho, e uma lágrima caiu no papel.
 Borrou minha mamãe e um dos bebês.
 Aí eu comecei a chorar mais ainda. [...]
 Então falei para a professora Sarah que não conseguia encaixar todo
 mundo no meu desenho.
 - Você tem muitas pessoas especiais na sua vida! – Disse ela.
 - Eu sei. E não quero deixar ninguém de fora.
 - Com tanta gente especial, eu acho que você precisa de uma
 segunda árvore – Disse a professora. [...]
 Demorou um pouquinho para eu falar de toda a minha família
 aos meus amigos de classe.
 Depois que eu terminei, minha amiga Mari perguntou:
 - É difícil ter uma família tão grande?
 Eu sorri e disse:
 - Não, eu tenho mais pessoas para me amar. E quem precisa de
 uma árvore genealógica...
 ... Quando você pode ter uma floresta inteira?
 (O'HARA, 2018. Mais pessoas para me amar)

No presente capítulo, realizo uma reflexão a partir das análises dos dados da pesquisa. Retomando, o objetivo dessa pesquisa é investigar o envolvimento das famílias na formação do leitor de literatura, nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola municipal de Juiz de Fora- MG. Ainda, verificar como elas estão envolvidas e como esse envolvimento é visto pelos gestores e professores, de modo a perceber quais as consequências desse envolvimento para tal formação.

Para chegar a essa compreensão, considerando as reflexões teóricas que sustentaram a metodologia desta pesquisa, utilizei alguns instrumentos de pesquisa que, em minha análise, são tomados como situações nas quais os enunciados foram produzidos. Os dados foram obtidos através das entrevistas com as professoras da escola campo; da observação participante das reuniões de pais na escola; da análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, das fichas avaliativas dos alunos, das pautas das reuniões de pais e de um bilhete enviado às famílias referente ao empréstimo de livros.

As análises foram estruturadas com base nas instâncias em que se dá a relação entre famílias e escola, principalmente nos dispositivos criados pela escola com a finalidade de efetivar sua parceria com as famílias, especialmente no que concerne ao envolvimento destas com a formação dos leitores. Assim, a fim de organizar a apresentação dos dados, elenquei dois tópicos: documentos e interações.

No tópico referente aos documentos, abordei em subtópicos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, as fichas avaliativas e o bilhete referente ao empréstimo de livros. Esses documentos cumprem a função de estabelecer uma comunicação com as famílias dando a conhecer as metas, as regras e o acompanhamento dos alunos.

No tópico seguinte, tratei das interações estabelecidas entre escola e famílias e as estabelecidas comigo, na qualidade de pesquisadora. Assim, discorri sobre as reuniões de pais e responsáveis e as entrevistas realizadas com as professoras.

A divisão desses tópicos foi realizada para fins de apresentação dos dados. Contudo, nas análises há uma interpenetração desses dados, pois um enunciado está interligado a outro, sendo impossível dissociá-los. Principalmente, os enunciados das professoras, que permeiam todas as instâncias em que se dá a relação entre famílias e escola.

4.1 DOCUMENTOS

Neste tópico abordo os documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, as fichas avaliativas e o bilhete referente ao empréstimo de livros. Esses documentos estabelecem uma comunicação entre escola e famílias. Portanto, cumprem a função de estabelecer uma comunicação com as famílias dando a conhecer as metas, as regras e o acompanhamento dos alunos.

Assim, no primeiro subtópico, sinteticamente abordo as características do PPP, as seções que o compõe e seu conteúdo. Abordo, também, aspectos do PPP que envolvem a leitura, a literatura e as famílias, cotejando com o que pude observar a partir da inserção na escola campo e das entrevistas com as professoras.

Em seguida, no subtópico posterior, trato da ficha avaliativa dos alunos pelo fato de ser considerada um documento da escola que visa estabelecer comunicação com as famílias, a fim de expor o desenvolvimento individual dos alunos. Logo, apresento o bilhete enviado às famílias, referente ao empréstimo de livros.

4.1.1 Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que explicita a construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa, no qual são expostas as crenças, os valores e as concepções que definem os princípios da ação pedagógica. São projetos que norteiam as ações políticas, administrativas, financeiras e pedagógicas da escola. Esse documento expressa as intenções do que se pretende fazer e realizar. Veiga (2002) afirma que o PPP não é um documento para ser construído e arquivado, mas para ser construído e vivenciado em todos os momentos na instituição e por todos os envolvidos no processo educacional.

O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do poder público. (FREITAS et al., 2004, p. 69).

Veiga (2002) justifica porque esse projeto recebe o nome de político e pedagógico, afirmando que é considerado político porque expressa o compromisso social e político dos interesses reais e coletivos da maior parte da população, e pedagógico porque expressa as ações educativas e os elementos pedagógicos com a intencionalidade formativa do cidadão. Portanto, trata-se de uma relação recíproca entre essas dimensões.

Os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições, tanto federais quanto estaduais e municipais, devem ser elaborados a partir de parâmetros estabelecidos pelos próprios órgãos responsáveis por cada esfera da gestão dos sistemas de ensino. Este documento é garantido pela LDB 94/96, que deixa claro, em seu artigo 12, inciso I, que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Ainda no artigo 13, deixa claro que cabe também aos docentes participarem da elaboração da proposta pedagógica da escola, além de cumprir o plano de trabalho baseado na proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Além disso, o artigo 14 prevê a participação da comunidade escolar, constituindo-se em um processo democrático de decisões.

Assim como afirmam Gadotti (1994), Veiga (2002), Freitas (2004), entre outros autores, o PPP é um compromisso político e pedagógico coletivo. Coletivo no sentido de propiciar o envolvimento de todos os constituintes da comunidade escolar. Essa participação

coletiva pode gerar conflito. Contudo, como vivemos em uma escola democrática, o conflito acrescenta, pois é a expressão de diferentes ideias, valores, concepções, culturas, dentre outros aspectos, que possibilitam a vivência democrática. Isto permite preservar “a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva” (VEIGA, 2012, p. 2).

A participação coletiva é um dos elementos mais importantes para a gestão democrática. O princípio da gestão democrática da escola baseia-se, em especial, na democracia participativa, dando direitos de participação para estudantes, professores, funcionários, famílias e a sociedade. Isso significa que todos os envolvidos têm o direito de estar bem informados, de ter participação crítica na criação das políticas e programas escolares. Diferentemente de um modelo de gestão centralizadora e autoritária, a escola democrática apresenta uma característica marcante, que é o diálogo entre todos os envolvidos no processo, o que requer um tipo de relação com as famílias que reforça a ideia de parceria. Freitas (2004) aponta que a concepção de educação posta nos PPP é uma concepção aceita pelo coletivo, incluindo para além da comunidade interna. Ainda, aponta que a instituição escolar não pode pensar a si mesma desconsiderando suas relações com a comunidade externa.

Assim como a epígrafe do início deste capítulo, em que Calvino (1994) disserta sobre a posição do observador, a escola, na posição de observador, também faz parte do mundo em que as famílias estão inseridas, por isso, não é possível observar alguma coisa deixando à parte o eu. Baseada na teoria bakhtiniana, é certo afirmar que, no olhar sobre o outro, o observador carrega o seu eu. Da mesma forma, Bakhtin propõe olhar o mundo e os sujeitos a partir de um olhar extraposto. Esse olhar, Bakhtin (2003) denominou de *excedente de visão*. Amorim (2004) revela que, a partir do olhar do outro, componho um olhar inteiro de mim para buscar ter uma visão do que eu não consigo ver. Esse olhar é constituído pelo eu do observador, por sua vivência, contexto, tempo e espaço.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor de forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Nessa relação, não haverá apenas a voz do pesquisador, mas, sobretudo, a voz do pesquisado, que sempre falará de algum modo, seja através de gestos, expressões, olhar, ou até mesmo por meio dos silêncios que também falam. Nesse sentido, o pesquisador, ao entrar em contato com o pesquisado deve entrar em empatia, ou seja, colocar-se no lugar do outro e depois retornar ao seu lugar para completar o horizonte dele. Esse retorno ao seu lugar é indispensável para que o pesquisador alcance a objetivação, pois só assim haverá a compreensão e não a mera identificação entre pesquisador e pesquisado. Ao formular esse conceito, Bakhtin deixa claro que entre o autor e o personagem haverá sempre uma diferença de lugares e de valores. É nesse sentido que analisei as reuniões de pais, buscando perceber essa diferença de lugares e valores entre famílias e escola.

No tocante ao PPP, em suma, é um documento marcado pela provisoriedade e requer uma avaliação contínua sobre suas ações, metas, objetivos e formas de organização do contexto escolar. Além disso, pode e deve ser um documento construído em conjunto com os profissionais da escola juntamente com a comunidade, inclusive as famílias. Assim como o conselho escolar, também permite a participação social. Este documento é tido como uma possibilidade de efetivação da gestão democrática, pois um dos caminhos para construir coletivamente e democraticamente as metas da escola é a elaboração conjunta do PPP da instituição, almejando a construção de identidades e formas plurais de ações coletivas.

Assim, em campo, ao conceder-me o acesso ao PPP da escola observada, a coordenadora deixou claro que era um documento provisório, que ainda estava sendo construído e diariamente alterado.

O Projeto Político Pedagógico da escola campo inicia-se com uma epígrafe de Paulo Freire, a qual trata especificamente sobre o tema da esperança.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 2).

A epígrafe neste tipo de documento serve para expressar a posição da escola diante da educação. A partir da minha inserção na escola campo, posso afirmar que as palavras de Freire exteriorizam bem a conduta de todos os envolvidos com a escola, especialmente a equipe gestora. A conduta observada é a de uma escola em busca de melhorar a qualidade do trabalho que realiza. Essa busca se concretiza, por exemplo, no acolhimento pela escola ao

projeto de extensão realizado pelo grupo LINFE e na disponibilidade de gestores e professores para participar das ações envolvidas no projeto.

O Projeto Político Pedagógico da referida escola é dividido em dez capítulos que ainda contêm subcapítulos. A seguir, trago o Projeto Político Pedagógico da escola campo, em síntese, a fim de contextualizar a sua identidade e a sua filosofia. A investigação desse documento permite compreender como a escola compreende o sujeito e, especificamente nessa pesquisa, como compreende a leitura, a literatura e as famílias. Assim, conduzo a apresentação do PPP através do seguinte quadro:

Quadro 2- Projeto Político Pedagógico

SEÇÕES	CONTEÚDO
1. Introdução	Esta seção apresenta em seus subcapítulos a identificação, o histórico, a biografia do patrono da escola e os princípios filosóficos que norteiam as ações pedagógicas. A identificação da escola consiste em expor o endereço, telefone e email; e a equipe gestora que é dividida em direção, vice-direção, coordenação pedagógica e secretárias. Ainda aponta que além de atender alunos do bairro em que está situada, a escola atende também às comunidades vizinhas. Segundo o documento analisado (PPP E.M.T.F.M, 2017, p.8), a “maioria dos alunos atendidos possui nível sócio econômico baixo, característica comum dos moradores deste bairro”. Em 2017, a escola atendia a trezentos e seis alunos distribuídos desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos- EJA. No que se refere aos princípios filosóficos da instituição, a escola exerce uma função social reguladora e formativa dos alunos, comprometendo-se com as “mudanças sociais, como aprimoramento das relações entre os alunos, como cuidado e o respeito em relação ao mundo físico e aos bens culturais que nos circundam” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 21). Têm como fundamentos os princípios da equidade, inclusão e da autonomia, pois buscam “a construção de uma escola com qualidade social, enquanto polo irradiador de cultura e conhecimento” (<i>Idem</i>). Têm como principal referência na organização do tempo e do espaço o desenvolvimento dos alunos, firmando o compromisso com a educação integral a fim de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional, psicológico, cultural e social dos alunos.
2. Objetivos	O objetivo da escola é “contribuir para o pleno desenvolvimento do educando no exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, baseando-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 22). O documento ainda expõe os objetivos específicos do estabelecimento de ensino, da educação infantil, do ensino fundamental e da EJA.
3. Atribuições administrativas	Nesta seção o documento especifica o que é encargo do diretor, do vice-diretor, do conselho escolar, do secretário escolar e dos auxiliares de serviços gerais.
4. Organização curricular	Em suma, a E.I “prevê práticas de educação e cuidado que possibilitem a integração entre aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais das crianças, entendendo que elas são seres completos, totais e indivisíveis” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 35). Já no ensino fundamental, o currículo se baseia nos componentes curriculares da Base Nacional Comum, sendo complementado por uma parte diversificada. Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o currículo é construído a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

5. Diário de classe	O diário de classe é um documento oficial da Unidade Escolar cuja finalidade é registrar e documentar a frequência e o aproveitamento dos alunos. Este documento é de responsabilidade do professor e o PPP (2017) aponta as regras e condutas a serem seguidas no preenchimento deste.
6. Organização pedagógica	A organização pedagógica da instituição aponta quais as atribuições que cabem ao coordenador pedagógico, ao corpo docente e os serviços pedagógicos oferecidos pela escola. Em suma, o coordenador pedagógico é o responsável pela rotina pedagógica da instituição e o corpo docente é incumbido, no geral, pela aprendizagem, desempenho dos alunos. Os serviços pedagógicos oferecidos pela instituição se desmembram em sete: Programa Novo Mais Educação, Projeto “Informática como ferramenta de interdisciplinaridade nas tarefas do dia-a-dia”, Projeto de Leitura, Projeto Leitura e Leitores, Projeto Harmonia no Ambiente Escolar, Atendimento ao Aluno com Necessidades Educacionais Especiais e Mesas Educacionais Alfabeto.
7. Avaliação na educação básica	O PPP expõe que a escola compreende a avaliação na educação básica como um processo diagnóstico e formativo. O processo avaliativo tem como diretrizes acompanhar, aperfeiçoar e redefinir o processo ensino-aprendizagem de todos os níveis, visando à qualidade social da educação; considera a singularidade de cada aluno, independente de suas diferenças; prioriza a observação, o acompanhamento e o registro da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos de diversas formas; dentre outras. Assim, o registro do processo de avaliação da aprendizagem do aluno ocorre da seguinte maneira: na educação infantil, através de relatórios descritivos para cada aluno; no ensino fundamental do 1º ao 5º ano, através de fichas avaliativas seguidas de relatórios descritivos e periódicos que levam em conta os objetivos propostos para o processo de alfabetização; no ensino fundamental do 6º ao 9º ano e na EJA, através de escala numérica de zero a cem, considerando o aluno aprovado se obtiver 50 pontos. Essa ficha avaliativa dos alunos é um dos documentos analisados no âmbito desta dissertação, já que é um instrumento de comunicação com as famílias.
8. Regime disciplinar	Conforme o documento, pelo fato de a escola desenvolver um trabalho comprometido com a formação integral dos alunos, elaborou junto à comunidade escolar os direitos e deveres dos alunos. Basicamente, os deveres dos alunos se resumem em prescrições com um teor normativo como o uso do uniforme, proibição de aparelhos eletrônicos, o respeito aos horários de entrada e saída, dentre outros. E os direitos são de serem bem orientados pelo professor em relação às atividades e aos conteúdos, serem tratados com respeito e igualdade pelos profissionais da instituição, dentre outros.
9. Objetivos e metas para 2015/2017	O último capítulo do PPP trata dos objetivos e metas para os próximos anos referentes aos aspectos pedagógicos, físicos, administrativos, social e financeiro.
10. Documentos pesquisados	Apresenta os documentos pesquisados para a escrita desse projeto, coadunando desde documentos oficiais a autores do campo da educação.

Fonte: Galvão, 2019.

Na análise do PPP, busquei me concentrar às questões que são relativas a essa pesquisa. Desse modo, o enfoque do meu olhar envolveu a leitura, a literatura e as famílias. Assim, com base no que o documento aponta, cotejei com o que pude observar a partir da inserção na escola campo e das entrevistas com as professoras.

O PPP se refere à leitura quando aponta os “serviços pedagógicos” desenvolvidos pela escola, sendo o Projeto de Leitura um deles. Esse projeto foi implementado em 2004. O documento expõe a justificativa para esse projeto da seguinte maneira:

As histórias estão presentes em nossa cultura há muito tempo e o hábito de contá-las e ouvi-las tem inúmeros significados. Está relacionado ao cuidado afetivo, à construção da identidade, ao desenvolvimento da imaginação, à capacidade de ouvir o outro e à de se expressar. Além disso, a leitura de histórias aproxima a criança do universo letrado e colabora para a democratização de um de nossos mais valiosos patrimônios culturais: a escrita. Por isso, é importante favorecermos a familiaridade dos alunos com as histórias e a ampliação de seu repertório. Isso só é possível por meio do contato regular destes com os textos desde cedo e de sua participação frequente em situações diversas de conto e leitura. Sabe-se que os professores são os principais agentes na promoção dessa prática – e a escola, o principal espaço para isso. (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 63).

Nesse fragmento é possível observar a concepção que a escola tem de leitura. Primeiramente o texto faz menção ao hábito de contar e ouvir histórias e, como supracitado, a palavra hábito pode sugerir um comportamento mecânico e repetitivo. Cosson (2014), ao tratar de leitura literária, aponta que esta

[...] tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, p. 30).

Desse modo, as situações de leitura vão além da criação do hábito, pois são instrumentos primordiais para o processo de humanização dos sujeitos. O PPP aponta que além das dimensões afetiva, da construção da identidade, da capacidade de ouvir o outro e de se expressar, do desenvolvimento da imaginação, a leitura aproxima os alunos do universo letrado. Assim, acreditam ser importante o contato das crianças com histórias. Segundo o documento, o principal agente de promoção da leitura é a escola. Logo, é possível notar que a escola secundariza a família como uma mediadora de leitura, aliás, a primeira. O documento exprime que os professores são os principais agentes de promoção da leitura e a escola o principal espaço, entretanto é importante considerar que a escola é um dos espaços possíveis de circulação cultural.

No que se refere à literatura, o PPP a aponta, ainda tratando do Projeto de Leitura

A literatura infantil é um caminho que leva o educando a desenvolver a imaginação, as emoções e os sentimentos de forma prazerosa e significativa. Ouvir muitas e muitas histórias, contar e recontar é importante para a formação de qualquer pessoa. Dentro deste contexto, o presente projeto foi elaborado de forma a explorar amplamente a literatura infantil com leituras,

músicas, contos de histórias e dramatizações de forma prazerosa e que possibilite ao aprendiz exercitar a aprendizagem de leitura e de escrita. Cabe ressaltar que as histórias infantis, os contos e as fábulas são recursos próprios para se trabalhar a sensibilização dos alunos com o propósito de conseguir mudança de *atitudes comportamentais*. (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 63, gripo meu).

É importante observar que a escola reconhece que a literatura é um dos caminhos que leva as crianças a se desenvolverem em diversos aspectos, embora a relacione à possibilidade de se conseguir mudanças de atitudes e comportamentos, o que pode significar dizimar o que há de mais belo nessa prática cultural. A literatura se diferencia da leitura informativa, por exemplo, justamente por não possuir compromisso de ensinar ou transmitir algo ao leitor, porque requer liberdade na produção de sentidos, criação, reflexão, estesia, dentre outras condições. Com ela pode-se até transmitir algo que sensibilize e faça com que, tanto as crianças quanto os adultos, tenham mudanças de atitudes, mas não se pode prever, de antemão, a natureza dessas mudanças.

Ainda se tratando do Projeto de Leitura, o PPP expõe o objetivo geral do projeto que visa “proporcionar momentos de prazer por meio da leitura, ampliando o vocabulário e a organização de pensamentos, despertando nos alunos o interesse e gosto pela leitura, possibilitando assim o aprendizado através do lúdico” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 63). Aponta também outros objetivos que aspiram à ampliação do repertório oral; construção do “hábito de ouvir histórias” e sentir prazer nas situações de leitura; aproximação dos alunos com o universo escrito e dos portadores de texto a fim de oportunizar o manuseio desses para poderem reparar as imagens, relacionar texto e ilustração, manifestar sentimentos, experiências, ideias e opiniões e assim definir preferências e construir critérios próprios para selecionar suas leituras; desenvolvimento do hábito de ouvir com atenção, enriquecimento e ampliação do vocabulário; oportunidade de intervir, posicionar, julgar e modificar historinhas e contos; o cuidado com os livros e valorização desses; a continuação de histórias a partir de um determinado ponto; possibilitar um instrumento onde os alunos coloquem suas emoções e suas necessidades; incentivar os educandos a contarem histórias para os colegas; buscar no mundo da fantasia possíveis soluções para os problemas do mundo real, desenvolver valores humanos; dentre outros (PPP E.M.T.F.M, 2017).

Segundo PPP, esse projeto tem como metodologia a

conversa informal, diálogo e questionamento oral por meio das histórias, de cartaz, de figuras e de relatos sobre o assunto; músicas dramatizadas relacionadas às histórias; leitura de contos de fadas e de fábulas criando

situações de fantasia e de encantamento; exploração oral e escrita dos contos e das fábulas; listagem oral das histórias preferidas; reconhecimento dos títulos das histórias e dos nomes de alguns personagens; elaboração de um novo final, diferente do original; análise das características dos personagens na história; reprodução de histórias ouvidas com fantoches levando em consideração as sequências temporais; dramatização de histórias conhecidas onde os alunos sejam os personagens; identificação de valores encontrados nas personagens das histórias; reconto oral das histórias apresentadas; realização de jogos e de brincadeiras; pinturas, colagens, dobraduras e ilustrações relacionadas às histórias; cantinho da leitura. (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 66).

A partir da observação desse documento e da concepção que o mesmo traz de leitura e literatura é possível cotejar com as transcrições das entrevistas das professoras, de modo a compreender os sentidos que as professoras atribuem a tais princípios. Contudo, é importante destacar que, na qualidade de texto, o Projeto Político Pedagógico também é passível de uma leitura a partir da qual os sujeitos, nesse caso as professoras, atribuem um sentido às formulações de princípios que o documento contém. Bakhtin (2011, p. 400) atenta para a questão dos limites do texto e do contexto, expondo que “cada palavra do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos”. O mesmo autor aponta que o texto só tem vida se for relacionado com outro texto ou contexto. Refletindo o PPP enquanto um texto escrito, pode-se considerar que ele é integrado por um contexto extratextual. Esse contexto extratextual, constituído de palavras, assume uma posição axiológica que transmite a intencionalidade da escola. Logo, a visão do leitor é formada a partir dessa influência da visão extratextual, através de palavras que são de outras pessoas, chamadas por Bakhtin (2011, p. 402) de “palavras alheias”. Essas palavras passam a ser assimiladas e logo, se renovam em novos contextos. Assim, as professoras atribuem sentido a esse documento de acordo com os princípios expostos, fazendo das palavras alheias suas palavras. Portanto, é a partir das palavras do outro que me oriento

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminado na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). (BAKHTIN, 2011, p. 379).

Arena (2010, p. 19), baseado na teoria bakhtiniana, apontou que é “por meio das palavras do outro que o leitor se apropria da cultura humana”. Essa palavra coloca o sujeito diante da situação de compreensão. Para Arena (2010), só há possibilidade de atribuir sentido

a um enunciado, oral ou escrito, se estabelecer com ele e com outros eventos culturais, tanto do presente quanto do passado, relações contextuais de natureza cultural. Desse modo, as professoras, no seu contexto, no lugar que ocupam, a partir de suas experiências, atribuem vida ao enunciado, porque “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto)” (BAKHTIN, 2011, p. 401). É dessa relação enunciado e contexto que se cria um outro contexto pelo sujeito da compreensão, as professoras.

Essa possível compreensão do texto e contexto pelas professoras reflete na entrevista realizada com elas, na qual foi possível observar que algumas professoras reproduzem o enunciado transmitido no documento que norteia as ações da escola. Desse modo, uma questão que esteve presente nas falas de algumas professoras é o fato de a leitura ser tomada principalmente como meio para ensinar a ler e escrever.

Pego um livrinho, em cima daquele livrinho eu conto a história, faço a dramatização e vou trabalhando as palavrinhas daquele livro, a escrita daquelas palavras, por quê? O menino está pegando naquilo, está manuseando, ele está vendo ‘uai, o que a professora está falando está escrito aqui’. Então eu acho muito importante o menino saber que naquele papel está escrito uma coisa importante que ele precisa, assim, contextualizar mesmo a leitura, o aprendizado. Que é muito fácil eu ficar ‘ba, be, bi, bo, bu’, memoriza, ‘ba, be, bi’. Não... Eu quero que ele entenda pra quê que ele vai usar. (Professora T- 1º ano).

É hábito de professora e eu tenho registro de todos os livros que eles leram, inclusive dos que eu trabalhei na literatura. Já estamos no sétimo livro, fora os do folclore, que do folclore eu não estou contando, o sétimo livro de literatura agora nós estamos no Patinho Feio, fiz a sequência didática que ajuda a alfabetizar, todos os livros em função da alfabetização, todas as leituras em função de alfabetizar eles mesmo, alfabetizar mesmo não é aquela alfabetização precária das sílabas simples e as complexas. É tudo dentro de um contexto né, não é coisa solta não. Estou os ensinando agora a como se resume uma história lida, escrevo, eles copiam e depois cada um fala o que entendeu. (Professora M- 2º ano).

Ao ser perguntada se há algum trabalho específico a partir das leituras realizadas em sala de aula e a partir do empréstimo de livros ou se seria apenas a leitura pela leitura mesmo, uma das professoras alfabetizadoras respondeu:

É só a leitura pela leitura. Por enquanto tá sendo pela leitura para reforçar. Não, minto. Tem uma folhinha, que tá aqui depois se você quiser eu passo para você, é que eles são obrigados, isso aí eu obrigo. É uma coisa minha, não é da escola não. Que é uma folha que é um registro literário, qual é o autor, o quê que você entendeu, aí pede para escrever uma frase, tirar uma parte. (Professora M- 2º ano).

Os três enunciados acima mostram que a leitura é tomada principalmente como meio para ensinar a ler e escrever. Contudo, é necessário refletir de quem são esses enunciados e o lugar de onde enunciam. Nesse caso o enunciado é emitido por professoras alfabetizadoras, logo, dentre todos os profissionais da escola as professoras alfabetizadoras são as mais cobradas em relação aos resultados e desempenho dos alunos. Sendo assim, embora as professoras reconheçam o valor da leitura literária, especialmente o valor de uma alfabetização que se faça a partir de situações reais de leitura, também se sentem no compromisso de conduzir o trabalho com a literatura sem perder o foco naquilo que consideram ser sua principal tarefa: alfabetizar. A fala da professora do 2º ano elucida essa questão, principalmente quando ela pronuncia “é hábito de professora...”, pois ela revela claramente seu lugar de fala e aquilo que para ela define como sua identidade profissional. Portanto, nota-se que os sentidos que as professoras produzem para a experiência das crianças com a literatura está marcado pela posição que elas ocupam na estrutura da escola, ou seja, de professoras alfabetizadoras. Os enunciados das professoras do 1º e 2º ano do ensino fundamental demonstram clareza dos seus objetivos de acordo com o lugar que ocupam.

As professoras dos dois primeiros anos do ciclo de alfabetização deixaram claro que a introdução da criança no mundo letrado não se faz apenas por meio da apropriação do código, mas também pelo caminho da formação do leitor de literatura. Afirmaram que realizam a alfabetização dentro de um contexto. Contudo, esses enunciados parecem indicar que a leitura literária, mais um suporte para a alfabetização, é vista como meio para ensinar a ler e escrever, pois o uso de determinadas atividades, muitas vezes esvaziadas de sentido para os alunos, após a leitura literária, rompe com a dimensão estética que ela apresenta. A questão que traz um afastamento das professoras de uma experiência com a leitura literária com base em suas qualidades literárias passa, aparentemente, por uma formação que não contempla de forma satisfatória as dimensões possíveis da leitura e de seu aprendizado. O uso da leitura literária restrito a transmitir um conhecimento sobre o sistema de escrita ou sobre aspectos formais do texto, de acordo com o que o adulto deseja ou para transmitir um ensinamento moral e bons costumes, é um problema nas práticas pedagógicas.

Para o processo de formação do leitor ser bem desenvolvido é preciso que o professor tenha clareza, nas suas práticas com a leitura literária, sobre os questionamentos que deseja levantar, além de promover reflexões que despertem a construção de novos sentidos e significados pelos alunos para o texto lido/ouvido. De acordo com Cosson “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão

localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014, p. 27).

Além disso, esses excertos são indicativos de dificuldades de um envolvimento das famílias na formação do leitor literário pelo fato da literatura estar inserida no contexto da alfabetização, mas, por outro lado, também indicam uma possível ausência de um envolvimento ativo do professor com a dimensão estética das obras. Foi possível observar a partir da entrevista que as professoras, ao mediar os momentos de leitura literária, o fazem para fins de alfabetização e que os momentos de leitura por fruição, em que as crianças não possuem compromisso de aprender algo e leem por ler, não são prioridade na formação do leitor, pois são deixados para os últimos minutos da aula, como podemos ver no excerto a seguir.

Eu encerro e deixo eles todos arrumadinhos para ir embora, 16h30min mais ou menos, todos arrumados para ir embora, eu tenho uma quantidade de livros lá, tiro os livrinhos e empresto e eles ficam entre eles, um contra o outro e tal. (Professora T- 1º ano).

Deixar a leitura para os últimos minutos de aula é uma prática recorrente nas escolas que o grupo de pesquisa LINFE acompanhou nos seus projetos. Tal prática secundariza a importância da leitura literária e compromete o seu real sentido. Esse excerto indica que não existem muitos momentos para conversas e trocas de impressões sobre o que foi lido estimulados pela professora. Cecília Meireles, poeticamente, escreveu que a literatura não é um passatempo como muitos creem, é uma nutrição. Isto é, um alimento que, como diria Cândido (2011), é uma necessidade universal.

Em contrapartida a essas práticas de leitura, exclusivamente associadas ao processo de alfabetização, há professoras que pensam por outro viés.

A maioria é a leitura deleite e, às vezes, eu passo trabalho mais sistematizado. É interpretação, desenho, produção para trabalhar mesmo a escrita. Mas eu gosto de trabalhar mesmo com o livrinho para ler por ler, ler por gosto, por prazer né? (Professora S- 3º ano).

Às vezes o conteúdo te oprime, porque você fica assim, ai meu Deus e o conteúdo? Mas o conteúdo não é nada se a criança não souber ler. Aí eu acho que é o gatilho pra isso e é uma forma muito interessante a partir da leitura. Eu tô até trabalhando com eles o livrinho monstros caseiros, você conhece? É uma graça, Marcela! É um livro, é um pequeno manual dos monstros caseiros, são monstros inventados, então cada dia eu dou dois monstros e nós vamos montar o livrinho. Eles estão todos empolgados, eles querem saber o site que eu comprei o livro porque eles gostam de ler. E a

turma, você vê a diferença. A turma que desenvolve melhor, que o aprendizado é melhor, você vê que eles gostam de ler. (Professora E- 4º ano).

Pode-se notar, a partir desses excertos, que essas professoras tratam a leitura literária pelo viés da gratuidade do ato de ler. Assim como Almeida (2008) apontou, o texto literário não possui compromisso de ensinar ou transmitir algo ao leitor, pois é simplesmente a leitura para imaginação, fantasia, criação, estética, para ampliar horizontes etc. É uma atividade muito mais ampla que ler e retirar informações do texto, é refletir sobre o que se leu, construindo sentidos e significados. O fato das professoras do 3º e 4º anos do ensino fundamental tratarem a leitura literária por esse viés demonstra que nessas etapas as pressões e cobranças quanto ao progresso na alfabetização podem ser menores do que o caso das professoras do 1º e 2º anos.

Dessa forma, foi possível notar que a maneira de tratar a leitura literária por parte dos professores não é institucional, tampouco de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola. Cada professora desenvolve o trabalho da sua forma. As professoras do 1º e 2º ano tratam a leitura literária na perspectiva da alfabetização e as professoras do 3º e 4º ano na perspectiva da fruição.

Porém, o PPP é um enunciado escrito e como tal pode ser apropriado de formas diversas pelos sujeitos. Tal apropriação tem a ver com o horizonte social desses sujeitos, com o lugar de onde recebem esse enunciado e enunciam e com sua experiência de vida, neste caso, com sua experiência com a própria leitura e os sentidos e significados que a ela atribuem.

Foi possível observar que o Projeto Político Pedagógico da escola ora trata a leitura literária na perspectiva de ensinar a ler e escrever, ora para alcançar mudanças comportamentais e ora, ainda, para desfrutar prazerosamente deste momento. Porém, o que se destacou das minhas observações a partir do meu envolvimento com as intervenções do grupo LINFE foram as ações desenvolvidas a partir da leitura por fruição. Essas ações ficaram evidenciadas no capítulo da metodologia, no qual dissertei sobre o projeto de extensão em interface com a pesquisa.

No que se refere às famílias, o PPP as cita em diversas ocasiões. Mas, em relação à leitura, as famílias são citadas em dois momentos. Quando o documento traz o projeto de empréstimo de livros, aponta que o objetivo principal desse projeto é “incentivar a leitura e também despertar o interesse na participação da família na vida cotidiana do educando” (PPP

E.M.T.F.M, 2017, p. 67). Essa questão será tratada mais especificamente em subcapítulo posterior.

No PPP a família é citada também quando é exposto o projeto de extensão Leituras e Leitores, apontando que uma frente de trabalho do referido projeto é a integração da família com a escola. Essa integração foi almejada principalmente pela equipe gestora, que valorizou, efetivamente, esse projeto. As gestoras foram aos poucos falando aos professores sobre ele e em cada reunião de pais deram destaque ao projeto, especialmente, em duas reuniões que foram realizadas após um ano de seu desenvolvimento na escola.

A partir da minha observação no campo, pude perceber que a escola envolve as famílias e a comunidade especialmente nas comemorações de datas significativas. Durante todo o ano a escola promove projetos, dentre eles destacam-se: a Mostra Cultural, a Semana Nacional do Livro, a festa junina, o Folclore, o dia das crianças, a mostra africana, entre outros. Nesses eventos os alunos realizam apresentações de contação de histórias, dramatizações, danças, exposições, jograis, entre outras. Contudo, as famílias não participam efetivamente desses eventos, não são protagonistas na organização das atividades, apenas espectadoras.

Há outras situações em que as famílias são citadas no PPP. Em primeiro momento, as famílias aparecem quando se trata dos objetivos do estabelecimento de ensino, sendo eles

Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica; vivenciar uma gestão participativa, compartilhada e que tenha como referência a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola; incentivar linhas de ações coletivas na escola, intencionalmente voltadas para a construção de um projeto pedagógico que reflita o desejo e o planejamento da comunidade escolar; ampliar a participação da família e da comunidade nas ações desenvolvidas pela escola; abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 23-24).

Nesse fragmento, relativo aos objetivos do estabelecimento de ensino, pode-se notar que alguns pontos se referem a questões burocráticas. Em seguida, esses objetivos se fragmentam de acordo com os níveis de ensino. Nos objetivos da educação infantil e da EJA, a família não é mencionada. Já no ensino fundamental, um dos objetivos é o “fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 27).

A família é mencionada, ainda, quando se trata das atribuições administrativas do diretor, do vice-diretor, do coordenador e do docente. Segundo o PPP, cabe ao diretor e ao vice representar a unidade escolar “coordenando-a de modo a efetivar a participação comunitária no processo decisório e administrativo” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 29); além de “articular-se com as famílias e a comunidade criando processos de integração da sociedade com a escola” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 30); e, mais uma vez, informar às famílias a frequência e rendimento escolar dos alunos e a execução da sua proposta pedagógica. Já o coordenador pedagógico fica encarregado de promover conselhos de classe e reuniões de pais ou responsáveis e “realizar a orientação dos alunos, junto com a direção e corpo docente, articulando o envolvimento da família no processo educativo” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 30). Quanto aos docentes, o PPP aponta que suas atribuições envolvem “informar aos alunos e familiares os critérios utilizados” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 40), contudo não especifica que tipos de critérios e qual a finalidade dessa ação. Ainda aponta que é atribuição dos professores

em conjunto com a direção e a coordenação pedagógica, informar e orientar aos pais sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos, a necessidade e objetivo da recuperação, bem como os critérios de encaminhamento e a forma de realização no intuito de *buscar parcerias com os mesmos*. (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 49, grifo meu).

Em seguida, a família é citada quando se trata do Programa Novo Mais Educação. Esse programa é uma estratégia do MEC para auxiliar alunos com risco social a fim de ampliar suas aprendizagens. Desse modo, a justificativa do PPP para aderir a esse projeto foi que “a equipe escolar constatou a importância de um projeto com esta finalidade, visto que a nossa comunidade se caracteriza por apresentar um nível socioeconômico baixo, com alunos que em sua grande maioria não possui (sic.) o convívio de uma família que estabeleça regras firmes, claras e constantes” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 51).

A justificativa desse projeto se aproxima do discurso que desqualifica as famílias pobres, como exposto no primeiro tópico do primeiro capítulo, no qual realizei uma abordagem histórica das relações famílias e escola. Essa visão de que as famílias são inadequadas ou insuficientes para cumprirem suas atribuições como educadoras decorre desde o século retrasado até os dias atuais. O PPP anuncia que a comunidade apresenta um nível socioeconômico baixo, assim, nota-se que ainda fazem uma associação entre pobreza e falta de condições das famílias para educarem adequadamente seus filhos. Desse modo, a escola profere um discurso que parece se colocar contra as famílias, um discurso distante da complementaridade.

Além desse projeto, a escola aponta outro em seus serviços pedagógicos chamado Harmonia no Ambiente Escolar. Esse projeto foi pensado para atender aos alunos do 5º ano do ensino fundamental os quais, segundo o PPP, “necessitam melhorar a forma de ser e de conviver”. Esse projeto é um meio de busca para “auxiliar aos alunos numa convivência mais harmoniosa, despertando-lhes valores essenciais, tais como: amizade, justiça, solidariedade, honestidade, cooperação, companheirismo e, principalmente, o respeito” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 75). O PPP também aponta a justificativa citada acima, pois consideram que a comunidade apresenta nível socioeconômico baixo e, ainda, por serem crianças que não possuem convívio com suas famílias, enfatizando que “é importante lembrar que tanto na escola quanto na família, a educação se dá diante de modelo, de autoridade, de parâmetros que sinalizam o que é ‘certo’ e ‘errado’ na vida. E tanto na família, quanto na escola isto costuma ‘se afrouxar’” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 76). Essa passagem do PPP indica uma associação entre educação e exercício de autoridade, ligada a padrões éticos e morais. Ela expressa uma visão de que as famílias não se adequam a esses padrões estabelecidos pela sociedade e deixam a desejar na formação de hábitos, na educação para questões morais e no tema dos limites.

Assim, no ano de 2017, foram desenvolvidas diversas ações com os alunos do 5º ano. No que se refere às famílias, conforme o PPP, aconteceram reuniões de pais o ano todo. No mês de abril, houve uma reunião de pais e/ou responsáveis em conjunto com os alunos na qual foram esclarecidos os pontos de conflito e foram listadas possíveis soluções. O PPP não apontou quais são os tipos de conflito vivenciados, nem quais foram as possíveis soluções mencionadas pelos participantes. Ainda segundo o documento, nessa reunião todos os envolvidos se comprometeram a atuar estabelecendo um esforço conjunto. No PPP consta que essa ação resultou em uma mudança no comportamento dos educandos, que criaram um clima mais respeitoso entre eles. Contudo, apesar dessas tentativas, houve dificuldade de implantar uma nova rotina junto com as professoras e, dessa forma, os conflitos vividos anteriormente reapareceram. Assim, no mês de junho realizou-se outra reunião de pais na qual avaliaram “a forma de ser, de conviver e de aprender dos alunos, concluindo que não houve melhoras significativas no semestre” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 80). Ainda segundo o documento, os pais foram esclarecidos sobre as providências tomadas pela gestão escolar, no sentido de orientar melhor as condutas das professoras. No mês de agosto ocorreu a última reunião de pais referente ao projeto e, segundo o PPP, nessa reunião foram avaliados os avanços e as dificuldades dos alunos, tanto nas áreas do conhecimento, quanto em suas formas de ser e de conviver.

Outro ponto no qual as famílias são citadas é aquele no qual o PPP menciona as reuniões de pais no subcapítulo que trata sobre o processo de ensino-aprendizagem. Conforme o documento, “a escola prevê reuniões periódicas envolvendo professores, coordenadores, direção, alunos e pais para conhecimento, análise e reflexão dos resultados, a fim de repensar novas estratégias de trabalho com os alunos, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 94). Dentre essas reuniões estão as reuniões pedagógicas mensais, os conselhos de classe ao término de cada período avaliativo - as famílias não participam dessas - e as reuniões com os responsáveis dos alunos da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, ao término de cada período letivo e durante todo o ano nos casos em que se fizerem necessários. O PPP não aponta como, onde, quais os sujeitos envolvidos, os objetivos, as justificativas, dentre outros aspectos das reuniões de pais ou responsáveis.

Outra circunstância em que as famílias são citadas pelo PPP é no oitavo capítulo, que trata do regime disciplinar, ou seja, das normas que devem ser seguidas pelo corpo docente e discente. Como já exposto, em síntese, os deveres dos alunos se resumem a prescrições com um teor normativo, como o uso do uniforme, proibição de aparelhos eletrônicos, o respeito aos horários de entrada e saída, dentre outros. O PPP aponta que “durante todo ano a comunidade escolar é levada a refletir sobre estas normas, a fim de buscarmos cada vez mais uma escola de qualidade” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 108). Todavia, não esclarece de que forma essa ação de levar a comunidade a refletir é realizada. Na minha observação no campo, não vivenciei nenhuma ação dessa natureza. Pelo contrário, a experiência que tive com as reuniões de pais não privilegiou momentos de uma reflexão, sendo caracterizadas por muitas prescrições por parte dos docentes às famílias. Grande parte da pauta da reunião de pais reproduz o teor do capítulo “regime disciplinar” do PPP. Nesse mesmo capítulo, o documento aponta alguns esclarecimentos e um deles diz respeito à família, sugerindo que a mesma “deverá comparecer à escola sempre que for necessária a sua presença, inclusive é importante acompanhar diariamente a vida de seu filho” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 111).

Por fim, o documento aponta metas e objetivos a serem alcançados nos próximos anos. No aspecto social, tem o objetivo de manter a integração da comunidade com a escola de maneira efetiva e como meta continuar realizando encontros, confraternizações entre a comunidade escolar com dinamismo e afetividade e, ainda, promover pesquisas que possibilitem um conhecimento mais aprofundado das realidades e situações vividas pelos integrantes da nossa comunidade.

Por fim, o documento aponta metas e objetivos a serem alcançados nos próximos anos. No aspecto social, tem o objetivo de manter a integração da comunidade com a escola de maneira efetiva e como meta continuar realizando encontros, confraternizações entre a comunidade escolar com dinamismo e afetividade e, ainda, promover pesquisas que possibilitem um conhecimento mais aprofundado das realidades e situações vividas pelos integrantes da nossa comunidade.

A partir do exposto, pode-se observar que a escola campo demonstra a partir do seu Projeto Político Pedagógico que acredita que uma educação de qualidade se realiza em complementaridade à ação das famílias. Fica claro que esse documento segue o que é previsto em lei, de acordo com a Constituição Federal de 1988, que aponta, no artigo 205, que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade; e de acordo com a LDB 9394/96, a qual aponta, no artigo 12, inciso VI, que a escola deve se articular com as famílias e a comunidade e, no artigo 29 que estabelece que o desenvolvimento integral da criança na escola complementa a ação das famílias e da comunidade. Sendo assim, nota-se que a escola acredita na realização de ações conjuntas e de forma complementar. Contudo, na prática, pode observar que muitos aspectos citados no PPP não fazem parte do cotidiano escolar, principalmente em processos decisórios. Na maioria das vezes, como pude observar, as famílias frequentam a escola em situações de datas comemorativas, como as festas, e em reunião de pais ou responsáveis. Diante do exposto, é possível notar que a relação entre famílias e escola é marcada por uma tensão entre aproximação e afastamento.

Além disso, a justificativa para o projeto Harmonia no Ambiente Escolar parece evidenciar uma visão negativa com relação às famílias dos alunos. Por vezes, ao acompanhar as reuniões pedagógicas que acontecem mensalmente na escola, entre equipe gestora e professores, era frequente escutar que as famílias são desinteressadas e “desestruturadas”, apontando essas condições como justificativa para o insucesso na vida escolar dos alunos. Assim como foi possível observar esse enunciado em entrevista com algumas professoras.

Isso é a coisa que eles mais ganham comigo porque ninguém deixa de fazer o dever. Só tem um que não faz, porque ele é assim, é bem complicado, família tá difícil mesmo e ele sente, ele fala isso pra gente. Então ele é um que está trazendo direitinho livro, “mas você leu?”, “Ah minha mãe não quis saber”. Ele é uma criança que está crescendo assim, ele fica na creche o dia inteiro. (Professora do 2º ano).

É. Temos tentado, mas eu acho que é mais difícil porque são alunos assim, que vem com dificuldade muito grande, familiar. Mas assim, a gente tem tentado, vai dando livros, né? Falando da importância da... da leitura, para que é que eles têm que ler. (Professora- 3º ano).

Não, o que não sabe ler fica mais caladinho entendeu, a gente até procura, mas você vê assim que não... porque assim, são meninos de rua que a gente vê que não vai ter a participação. Agora os que você vê que já tem alguém em casa com uma formação, aí eles mesmo dizem que leram para o pai, que o pai ajudou, que contou para a mãe, então a gente vê que tem alguma participação. É claro que são diferenciados, né? (Professora- 3º ano).

Mas ela é uma menina mais solta, criada na rua, então assim, não tem aquele aconchego de pai e de mãe, nem tem mãe, ela mora com o pai então não tem aquele aconchego do momento, mas engraçado ela não quer levar, mas você tem que ver no momento literário e na aula que eu dou as leituras, ela é interessada e às vezes ela falando: Oh, gente, deixa a tia ler, eu quero escutar. É interessada, eu acho que ela não tem esse momento em casa, esse prazer em casa. (Professora- 4º ano).

Ah, mas nem sei se sabem desses projetos também, porque, às vezes, vê o livrinho lá e não tem nem conhecimento ou então nem vê, porque tem mãe e pai que nem mexe na mochila de criança. Tem uns que eu acredito que contam, mas... porque assim, os pais tendem muito a jogar a responsabilidade no professor, na escola, mas a gente pede a parceria. (Professora 3º ano).

Na maioria dos discursos, as famílias são vistas como uma instituição que não consegue colaborar no processo de formação do leitor, colocando estas em uma posição de negligência. Como dito anteriormente, não há uma reflexão mais aprofundada sobre as configurações familiares e as condições em que vivem essas famílias, principalmente nas escolas públicas, levando à criação de preconceitos e ao afastamento do real problema.

Irei aprofundar na questão desses enunciados que desqualificam as famílias no próximo capítulo, pois é um discurso que sobre-excedeu tanto nas entrevistas com as professoras, quanto nas reuniões de pais e/ou responsáveis.

Esse discurso negativo advém da relação histórica entre famílias e escola. Com o processo de democratização do ensino básico, a escola abriu-se para as camadas populares. Segundo Libâneo (2012), foi atribuído à escola pública a função de incluir populações excluídas e marginalizadas, sem que os governos disponibilizassem de investimentos suficientes para tal atendimento. Por isso, a escola se caracteriza por sua missão assistencial e acolhedora. Para o mesmo autor, “o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23, grifo do autor). A criação do projeto Harmonia no Ambiente Escolar evidencia a afirmação de Libâneo, principalmente no que se refere à escola para pobres como um lugar de acolhimento social. Todorov (1993) atenta para o discurso universalista e pondera que esse tipo de discurso naturaliza valores próprios da sociedade a que o sujeito da enunciação pertence, fazendo com

que os sujeitos se separem em “lados”. Tudo aquilo que for diferente desses valores, causa estranheza e distanciamento.

Pensando nesses “lados”, trato a seguir do documento que estabelece comunicação entre escola e famílias, as fichas avaliativas dos alunos.

4.1.2 Fichas Avaliativas

A ficha avaliativa é um documento redigido pela escola que estabelece comunicação com as famílias com o intuito de expor o desempenho escolar dos alunos. Essa ficha é considerada pela escola um instrumento de avaliação. Assim, o registro do processo de avaliação da aprendizagem do aluno ocorre da seguinte maneira: na educação infantil é através de relatórios descritivos para cada aluno; no ensino fundamental do 1º ao 5º ano são fichas avaliativas seguidas de relatórios descritivos e periódicos que levam em conta os objetivos propostos para o processo de alfabetização; no ensino fundamental do 6º ao 9º ano e na EJA é através de escala numérica de zero a cem, considerando o aluno aprovado se obtiver 50 pontos. Como a presente pesquisa foi desenvolvida no ensino fundamental do 1º ao 5º ano, trato das fichas avaliativas que são seguidas de relatórios descritivos e periódicos.

A ficha avaliativa é individual e acompanha o aluno do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Nela constam os eixos de conhecimentos de cada disciplina: Língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências e artes. A avaliação é por períodos e a nota é através de conceitos. De acordo com o que consta na ficha avaliativa, o conceito “A” significa “aluno que já consolidou as habilidades previstas para o período”; “B” se refere ao “aluno que consolidou parcialmente as habilidades previstas para o período, com desempenho satisfatório”; “C” significa “alunos que ainda não consolidou as habilidades previstas para o período, com desempenho não satisfatório”; e “NT” indica “não trabalhado”.

Além disso, consta na ficha avaliativa uma seção para anotações que são realizadas pelas professoras. De acordo com o que consta na ficha avaliativa, essas anotações são “para registro de maiores esclarecimentos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos”. As anotações são realizadas por períodos letivos, portanto, quatro durante o ano. Nesse campo consta um espaço para data e para assinatura do responsável. Sendo assim, a cada reunião de pais e/ou responsáveis, as quais acontecem sempre ao fim do período letivo, o responsável deve assinar no referido campo.

Para esclarecer a natureza dessa ficha avaliativa ou relatório e para estabelecer contato com esse documento, realizei uma entrevista com a coordenadora da escola campo, referente

ao turno da tarde, no dia 26/06/2017. Assim, as informações que aponto foram obtidas através dessa entrevista.

A ficha avaliativa do 1º ao 5º ano do ensino fundamental é escrita pela professora regente de cada turma no final de cada período letivo. Aponto a seguir um excerto da nota de campo dessa entrevista com a coordenadora.

Quando cheguei para nosso encontro a coordenadora estava, justamente, vendo algumas fichas avaliativas, pois aquela era a semana de fechar o período letivo. Ao pegar as fichas avaliativas para me mostrar, a coordenadora viu que algumas fichas do 3º ano do ensino fundamental estavam incompletas, não tendo sido preenchidas o espaço reservado ao 1º ano do ensino fundamental. Reparou também que alguns professores estão usando palavras inadequadas ou fazendo relatórios muito curtos, alguns até com apenas uma palavra. Ela explicou que esse é o seu primeiro ano de coordenação e, diante das variadas demandas da escola, ela ainda não havia analisado essas fichas. Ponderou que irá colocar essa questão para a próxima reunião pedagógica, em que irá abordar com as professoras a forma de elaborar esses relatórios seguindo as normas da SE/JF. (NOTA DE CAMPO, 26/06/2017).

A partir dessa entrevista, a coordenadora me disponibilizou a ficha avaliativa de dois alunos para proceder a análise. Ela escolheu uma ficha com “mais” anotações e outra com “menos”, justamente para mostrar a diferença de tratamento e linguagem utilizada pelas professoras.

Gostaria de apontar que não foi possível realizar uma análise aprofundada desse documento, pois tomei posse apenas de dois exemplares. Essa parte não é representativa diante do número de relatórios que a escola apresenta do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Cito a ficha avaliativa nessa pesquisa a fim de conhecimento, por ser tratar de um instrumento importante de comunicação com as famílias. Assim, realizo alguns apontamentos a partir da observação inicial das duas fichas avaliativas que tenho como dado.

Foi possível notar que uma professora explicita com mais detalhes o desenvolvimento do aluno. Outra relata muito pouco desse desenvolvimento. Uma das professoras utiliza palavras próprias do campo pedagógico que talvez as famílias não conheçam. Ainda, essa mesma professora expõe nessa ficha aspectos ligados ao comportamento. Apenas em uma ficha foi possível observar que há o enunciado de professoras diferentes, sendo uma de língua portuguesa e uma de matemática.

Em uma das fichas, nas anotações do 2º ano referente ao 2º período letivo, a professora escreveu apenas a palavra: alfabética. Ao observar essa ficha pensei em como a família iria lidar com essa questão. Esse documento e o enunciado que consta nele é esperado

pelas famílias que frequentam as reuniões de pais, pois é um meio de acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Nesse caso, em especial, os pais ou responsáveis poderiam não entender o que a professora quis dizer com essa palavra. Além disso, descrever o desenvolvimento de um período letivo com uma palavra apenas é impossível.

Pensando nesse enunciado, recorro a Bakhtin. O tema de um enunciado é determinado pelo contexto ou situação social em que está inserido, dependendo da intenção do locutor. A intenção do locutor varia de acordo com o seu destinatário. No caso dessas fichas avaliativas, acredito que talvez o professor não saiba da sua real situação de comunicação, ou seja, comunicar às famílias o desenvolvimento dos alunos. Essa ficha pode estar sendo vista por alguns professores como um registro do desenvolvimento dos alunos para ser entregue à coordenação da escola.

Assim como exposto, a coordenadora apontou que há orientações da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Ao ter contato com o documento que explicita essas orientações, constatei que a escrita de relatórios dos alunos é um instrumento instituído na rede de ensino. Uma das orientações que contrapõe o que foi observado é a de que os relatórios devem conter a participação de todos os professores, a fim de destacar as habilidades dos alunos em todas as áreas do conhecimento. Outra orientação é de evitar o tratamento de questões comportamentais, dando ênfase ao processo de aprendizagem dos alunos.

Isto posto, abordo a seguir o tratamento dado a esse documento nas reuniões de pais. Como já posto, as fichas de avaliação dos alunos, ou relatório – assim é tratado pelas professoras –, é um instrumento de comunicação com as famílias, no qual encontram-se as notas de cada ano escolar dos alunos e um registro com maiores esclarecimentos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Em todas as reuniões de pais, os professores levam essas fichas e entregam para o responsável de cada aluno assinar nesse campo de anotações. Em entrevista com a coordenadora, indaguei se havia alguma orientação para as professoras em relação ao compartilhamento desse documento. Ela expôs que o modo de compartilhar as fichas com as famílias fica a critério de cada professora.

Assim, das quatro reuniões de pais e/ou responsáveis que observei, notei que não foi explicado aos pais e/ou responsáveis do que se tratava esse documento. No geral, as professoras pediam às famílias para assinarem a ficha avaliativa sem orientações prévias e sem orientá-las da real função comunicativa daquele documento.

O fato de não haver uma orientação, em cada reunião de pais, quanto ao tratamento do referido documento pode ser devido a já ser algo recorrente na escola, em que os pais já têm

conhecimento da sua função. Contudo, penso que por mais que haja familiares que já conheçam a função dessa ficha, há aqueles que podem ser novatos na escola ou principiantes das próprias reuniões de pais.

Em uma das reuniões observadas, ao entregar as fichas avaliativas aos responsáveis para assinarem, uma das participantes da reunião, avó de um aluno, perguntou o que era aquilo. Naquele momento, a professora explicou que era um “relatório que mostrava o que o aluno desenvolveu e o que ele ainda tinha que melhorar” (NOTA DE CAMPO, 26/05/2017). Em seguida, a responsável pelo aluno disse que não sabia ler e pediu para a professora ler para ela. Nessa ocasião, a professora leu apenas a anotação referente ao período letivo que se encontrava. Em seguida, a responsável pelo aluno disse que não sabia escrever. Então a professora disse que não teria problema, que poderia deixar em branco o campo de assinatura.

De todas as reuniões acompanhadas, observei que duas professoras explicaram, em ocasiões diferentes, no que consistia a ficha avaliativa. Uma delas, professora do 2º ano, primeiramente explicou o que significava os conceitos – com palavras diferentes daquelas que constam no documento, porém com o mesmo sentido. Em seguida, pediu para que os pais ou responsáveis lessem o que estava escrito nas anotações para depois assinarem. Em outra reunião, a professora do 4º ano explicou às famílias que o relatório era um resumo do desenvolvimento do aluno e que os pais ou responsáveis poderiam questionar caso não concordassem com o que estava escrito naquele documento. Naquele momento, as mães leram, assinaram e não comentaram nada sobre a ficha avaliativa.

Como posto, não foi possível proceder a análise do documento ficha avaliativa ou relatório pelo fato de não ter posse de um número representativo de quantidade. Assim, a partir das minhas observações em campo das reuniões de pais e/ou responsáveis, averigui que esse instrumento tem grande potencial de estabelecer comunicação com as famílias. Contudo, cruzando com as formas em que as fichas foram abordadas nas reuniões de pais e/ou responsáveis, ou seja, sem orientações ou estabelecimento de diálogo com as famílias a respeito do que nela consta, perde o objetivo desse instrumento tão potente.

4.1.3 Bilhete: Empréstimo de Livros

Este subtópico é destinado à análise do bilhete enviado aos pais referente ao empréstimo de livros realizado pela escola. Essa é uma ação importante, pois envolve as famílias no processo de formação do leitor.

Assim, para compreender a finalidade e as características desse projeto para então refletir sobre o bilhete enviado às famílias, recorri ao PPP (2017) da escola e às entrevistas com as professoras.

O projeto empréstimo de livros é uma das ações desenvolvidas pela escola a partir do “Projeto de Leitura” que foi implementado em 2004. Tem como público alvo os alunos da educação infantil do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Essa ação, assim como outras já citadas, já era realizada pela escola e com o projeto de extensão em interface com a pesquisa, se potencializou.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, o objetivo principal do projeto empréstimo de livros é “incentivar a leitura e também despertar o interesse na participação da família na vida cotidiana do educando” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 67). Assim, semanalmente, a professora da turma empresta um livro de literatura para cada aluno levar para casa. Na semana seguinte, a professora realiza a troca do livro. Conforme o PPP (2017), o empréstimo é realizado pela professora referência I e as trocas são realizadas às sextas-feiras. As professoras disseram nas entrevistas que entregam os livros às terças-feiras e os recolhem às sextas-feiras.

A partir da entrevista com as professoras, constatei que o projeto empréstimo de livros passou a ser uma ação implementada pela instituição a partir de meados de 2017. Anteriormente, os empréstimos aconteciam de maneira isolada e sem atenção quanto ao acervo ou não aconteciam. Nas entrevistas, indaguei as professoras se elas realizavam algum empréstimo de livro antes do projeto instituído pela escola. A maioria delas relatou que não realizavam, pois não tinham acervo suficiente e adequado para a faixa etária dos alunos. Duas professoras relataram que realizavam o empréstimo de livro com acervo próprio, assim como exposto no excerto:

Antes eu fazia, porque todos nós temos dentro do armário, um livro que pode perder que pode sumir que não tem muito problema. Porque precisa primeiro dar uma liberdade para as crianças e ir testando e todos os livros estão no armário, até aquele livro ‘encarecado’ chegou direitinho. Eles estão levando livro desde que eu entrei. (Professora M- 2º ano).

Assim, a partir de meados de 2017, a escola instituiu o projeto empréstimo de livro, sendo de responsabilidade da professora da Sala de Leitura separar o acervo, conforme o PPP aponta (2017, 67), ela “separa os livros de acordo com a faixa etária e o interesse dos alunos de cada ano, entregando-os as professoras juntamente com a ficha de controle dos empréstimos”. Segundo o PPP, a professora da Sala de Leitura mantém o contato com a

professora referência I de cada turma afim de obter informações relativas ao acervo de livros, assim como “a necessidade de renovação dos livros, interesse dos alunos pelos mesmos, receptividade e participação da família e interesse dos professores em elaborar projetos específicos utilizando algum desses livros (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 67-68).

Na entrevista, perguntei para as professoras se havia alguma orientação da escola em relação a esse empréstimo de livro. Uma das professoras relatou que faz uma “sessão” de apresentação do livro em sala de aula e conversa sobre como foi a leitura em casa. Outra aponta que realiza sequência didática em função de alfabetizar os alunos. As demais, apontam que não realizam nenhuma atividade posterior as leituras e compreendem esse momento para desfrute do texto literário.

O PPP (2017) destaca algumas sugestões de atividades a serem desenvolvidas após a leitura literária, como realizar a leitura compartilhada, feita pelo professor e pelos alunos; a leitura dramatizada; a contação de história; produção de murais para a divulgação dos livros lidos pelos alunos; técnicas diversas em relação ao livro, como ilustrações, pinturas, colagens; descrição de personagens e de cenários; utilização do livro de forma interdisciplinar; dentre outras propostas.

Em relação ao envolvimento das famílias nesse projeto, o PPP aponta que “é realizado com os alunos e com a família um trabalho de conscientização em relação à importância da leitura e do cuidado com o livro, por meio de conversas, bilhetes informativos e nas reuniões de pais” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 69). A partir da minha participação nas reuniões de pais, observei que as gestoras mencionavam o projeto, ressaltando a importância da participação das famílias em relação à leitura.

A diretora, brevemente, falou dos avisos gerais, como uniforme, alimentação saudável, material escolar, comportamento, reposição de aula e sobre o projeto “leituras e leitores”. Explicou aos familiares que era um projeto em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora, e que era um projeto muito sério, muito rico. Ainda destacou que foi um projeto aprovado pela secretaria de educação da cidade. Mencionou as ações que estavam sendo realizadas como a modificação da Sala de Leitura, o empréstimo de livros e as oficinas literárias desenvolvidas pelos professores. Naquele momento a vice-diretora complementou o exposto dizendo: “E aí gente, chegou em casa pergunta qual o livro da semana você pegou emprestado? Leia junto, participa, pergunta, estimule o filho de vocês a lerem, porque a leitura é boa para ler pelo prazer de ler e não por obrigação. (NOTA DE CAMPO, 25/08/2017).

Diante desse excerto, verifica-se a importância do envolvimento da gestão na valorização do projeto de leitura e em relação aos temas pedagógicos. Destaco o movimento

da escola em estimular as famílias para compartilhar as leituras com as crianças. Das quatro reuniões de pais observadas, a equipe gestora realizou esse movimento de mostrar aos pais e/ou responsáveis a importância de vivenciarem as leituras junto com os filhos. Destaco os enunciados da coordenadora em duas reuniões de pais distintas: “Pede para que os pais deem atenção aos livros que vão para casa, leiam juntos, mostrem interesse, demonstrem encanto pelo livro” (NOTA DE CAMPO, 25/08/2017) e “disse que a leitura faz parte do contexto da escola, mas que não era para os alunos deixarem de ler nas férias. Pediu para que os pais incentivassem as crianças” (NOTA DE CAMPO, 20/12/2017). Em outra reunião, a vice-diretora pediu para que os pais ou responsáveis lessem junto com os filhos e que conversassem sobre as leituras e apontou que “a leitura é muito importante gente, quem não lê não sonha, não imagina. Livro é preciosidade, é como se saísse luz dele” (NOTA DE CAMPO, 26/05/2017).

Portanto, a partir do exposto, é notório o envolvimento da equipe gestora em relação à leitura, principalmente, no que se refere ao envolvimento com as famílias. Contudo, o bilhete enviado às famílias referente ao empréstimo de livros realizado pela escola rompe com essa dimensão do envolvimento, pois apresenta um tom prescritivo.

O bilhete, considerado como um tipo de enunciado, é um gênero do discurso que integra as práticas do cotidiano escolar e serve como meio de estabelecer comunicação entre escola e famílias. Assim, segundo Bakhtin (2011), todo enunciado tem autor e destinatário e, no caso específico desse bilhete, o autor é a escola e o destinatário são as famílias.

Esse bilhete tem o intuito de informar às famílias sobre o empréstimo de livros. Porém, junto dessa informação há também uma prescrição. A escola deixa claro que o livro deve ser devolvido em perfeito estado e que precisam ser cuidados, preservados e que não podem ser devolvidos amassados, rasgados e sujos. Essas prescrições muito enfatizadas podem afastar, tanto as crianças quanto as famílias, do real objetivo do projeto que é “incentivar a leitura e também despertar o interesse na participação da família na vida cotidiana do educando” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 67).

O excerto a seguir da entrevista com uma professora é elucidativo dessa explanação:

P: E esse empréstimo é obrigatório?

A: Não, ele é voluntário.

P: E os alunos que você citou que, às vezes, não querem ler? Eles fazem o empréstimo?

A: Isso, aí o quê que a gente ouviu, o que eu ouvi que eu fiquei horrorizada, um aluno falou: ‘A minha mãe não quer que eu leve livro para casa’. E aliás, uns dois alunos justificaram da mesma forma, ‘minha mãe não quer que eu

leve'. Aí fizemos o seguinte, pedi para a mãe escrever um bilhete explicando por que ela não quer que leve o livro para casa e tal. (Professora A- 5º ano).

Não se sabe as razões pelas quais essas mães não querem que os filhos levem livros para casa. Entretanto, o bilhete que apresenta tom prescritivo pode ser um indicativo do afastamento das obras literárias.

Para iniciar o empréstimo de livros, seria necessário construir um ritual não só com os alunos, mas também com as famílias, a fim de que compreendam o objetivo desse projeto. É imprescindível que conheçam a importância da experiência entre criança e famílias através do objeto livro. Uma vez que as famílias entendam a proposta e a intenção da instituição, esse empréstimo e as relações estabelecidas a partir dele podem se tornar cada vez mais parte do âmbito familiar.

4.2 INTERAÇÕES

Neste tópico abordo as interações estabelecidas entre eu, pesquisadora, e a escola; e entre escola e as famílias.

Assim, no primeiro subtópico abordo, especialmente, as reuniões de pais e/ou responsáveis. Nessa pesquisa, as reuniões de pais são compreendidas como uma esfera da atividade humana, na qual a interação é um gênero da comunicação verbal estabelecida entre escola e famílias. Desse modo, pautada nos postulados de Bakhtin, realizei a análise das reuniões de pais a partir do tema, da forma de composição e do estilo desse gênero discursivo.

O segundo subtópico trata, especificamente, do momento literário com as famílias a partir da entrevista com a professora da Sala de Leitura. Esse foi um projeto realizado no ano de 2018, no qual os familiares dos alunos foram convidados a participar.

A análise desses gêneros indica a marca da tensão entre aproximação e afastamento entre famílias e escola.

4.2.1 Reuniões de pais e/ou responsáveis

Os seres humanos atuam em diferentes esferas da vida social, como a escola, a igreja, o trabalho, diferentes espaços nos quais se dão as relações humanas, no geral. Nesse meio, a interação ocorre através da linguagem, na forma de enunciados. Numa perspectiva bakhtiniana, cada enunciado é determinado pelas condições, formas e finalidades específicas de cada esfera. Se os seres humanos interagem por meio da linguagem, logo produzem formas

relativamente estáveis de enunciados em cada esfera em que se dão essas interações, que são denominados gêneros do discurso. É por meio dos gêneros que nos comunicamos no interior de uma esfera da atividade social. É nesse sentido que analiso as reuniões de pais: como uma esfera da atividade humana, na qual a interação é um gênero da comunicação verbal estabelecida entre escola e famílias. As interações adquiriram determinadas características dadas as especificidades dessa esfera e o lugar social que cada interlocutor ocupa.

As reuniões de pais são atividades regulares previstas no calendário das escolas municipais de Juiz de Fora, contudo não há uma referência a aspectos a serem seguidos como os objetivos, as estratégias, formas de organização, dentre outros. Por não haver um padrão definido, fica a critério de cada escola determinar a estrutura das reuniões de pais, sua periodicidade e a maneira de conduzi-la. Embora esse tipo de reunião seja mencionada em diversos meios, sua literatura específica ainda é limitada.

Considerada como um dispositivo de comunicação criado pela escola para efetivar a sua parceria com as famílias, é essencial observar alguns de seus aspectos. Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição observada “a escola prevê reuniões periódicas envolvendo professores, coordenadores, direção, alunos e pais para conhecimento, análise e reflexão dos resultados, a fim de repensar novas estratégias de trabalho com os alunos, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 94). Uma dessas reuniões periódicas é a reunião de pais ou responsáveis dos alunos desde a educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, ao término de cada período letivo e durante todo o ano, nos casos em que se fizerem necessárias. Contudo, o PPP não traz as especificidades desse encontro com as famílias. Não deixa claro para o leitor como elas acontecem, em que espaço, quais os sujeitos envolvidos, os objetivos, as justificativas, dentre outros aspectos relevantes para a compreensão desse gênero. Sendo assim, trago para essa análise aquilo que pude observar a partir da minha inserção na escola campo, neste subcapítulo especialmente, o que tange às reuniões de pais, assim como as pautas dessas reuniões.

Assim, no período de um ano que estive em campo, observei quatro reuniões de pais com a autorização da gestão escolar. A primeira foi dia 26/05/2017, a segunda dia 25/08/2017, a terceira dia 20/12/2017 e a quarta dia 01/03/2018. Dessas quatro reuniões, consegui as pautas apenas de duas, pois não solicitei as outras.

Nessas reuniões observei a forma de conduzir da equipe gestora e professoras e as repostas das famílias. Desse modo, a minha análise se deu a partir da observação participante, das notas de campo escritas por mim a partir das observações e das pautas de duas reuniões. Quando me refiro que realizei a análise dos dados, não me refiro a uma análise linguística,

mas a uma compreensão a partir dos diferentes enunciados proferidos naquelas situações, buscando identificar os impasses e negociações da relação entre famílias e escola, os limites e possibilidades em que se dá e as ambiguidades que atravessam as relações entre as duas instituições. Além disso, aponto aqui trechos que se destacaram aos meus olhos, ou seja, trago um discurso relatado a partir das situações de campo, pois é impossível trazer a situação tal qual ela foi. Isso se justifica porque o texto de pesquisa é sempre constituído como um novo contexto. A voz do autor refere-se a um lugar enunciativo, a partir de um olhar subjetivo. Segundo Amorim (2002, p. 9), pela ótica bakhtiniana, “o sentido original não existe, pois tudo que é dito é dito a alguém e deste alguém dependem a forma e o conteúdo do que é dito. Além disso, alguém irá relatar esse diálogo e isto vai ser feito em uma outra enunciação, dirigindo-se a um outro alguém e assim sucessivamente”.

As reuniões de pais são divididas da seguinte maneira: primeiramente realizam com 1º, 2º período e 1º ano do Ensino Fundamental com início às 13:00 h e, em seguida, do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental com início às 15:30. Para que as professoras referência I⁵ participem das reuniões, há um revezamento de outros professores com as turmas. As professoras de educação física, da sala de leitura e do projeto de informática as substituem no período da reunião, portanto esses professores não participam das reuniões com as famílias.

Foi possível notar que há uma preocupação da escola em criar um ambiente mais agradável e acolhedor para receber as famílias para as reuniões. Com as mudanças que ocorreram na antiga biblioteca da escola, que agora é chamada de sala de leitura, tornando-a um ambiente mais agradável e acolhedor, a reunião de pais passou a acontecer naquele espaço. É um espaço pequeno para realizar as reuniões, pois alguns pais ficaram na porta da sala, porém é aconchegante e acolhedor. O fato de as reuniões de pais realizarem-se na sala de leitura merece um olhar especial, principalmente nessa pesquisa, por ser aquele o espaço no qual as crianças vivenciam momentos de contato com os livros e textos literários (ANEXO A). Além disso, a escola instituiu a partir do ano de 2018, após a realização do projeto Leituras e leitores na escola, a realização de uma leitura literária para iniciar as reuniões de pais. Pude acompanhar uma dessas reuniões em que a escola trouxe a leitura como forma de acolhimento, buscando proporcionar aos pais um tipo de vivência que é proporcionada às

⁵ Nas escolas da rede Municipal de Juiz de há diferentes enquadramentos de professores. Portanto, quando me refiro a professora referência I, significa que é a professora responsável pela turma que, geralmente, ministra aulas de português, matemática e ciências. A professora referência I permanece na escola durante 13 horas e 20 minutos por semana. O restante da carga horária dos alunos é preenchido pelas aulas da professora referência II que, geralmente, ministra as disciplinas de história e geografia e por “aulas especializadas” como educação Física, Informática, Artes e Literatura.

crianças no cotidiano da escola. A professora da sala de leitura leu para as famílias o livro “A árvore generosa”⁶ e disse aos pais que iria começar a reunião da mesma maneira como os alunos são acolhidos na sala de leitura da escola. A professora apresentou o título do livro, o autor e contou a história mostrando as imagens a cada página. A relação estabelecida pela professora entre o livro e as famílias foi que, assim como na história, as famílias oferecem o que tem de melhor para os filhos, mesmo estando ‘cortados’, o esforço é grande para dar o melhor. Aparentemente as famílias gostaram desse momento, pois foi possível ver nos gestos, por exemplo, gestos de concordância com o que estava sendo dito pela professora. Acredito que essa seja uma forma de tomar a família como parceira na formação leitora dos alunos, pois a escola buscou proporcionar um tipo de vivência que é proporcionada às crianças no cotidiano da escola com o intuito de aproximá-las por meio da apreciação do texto literário

Assim, das quatro reuniões que observei, uma foi realizada no refeitório, uma em um espaço aberto da escola e duas delas na sala de leitura. A primeira parte da reunião de 2018 com as famílias dos alunos do 1º, 2º período e 1º ano do ensino fundamental foi realizada no refeitório, pelo fato de ser início do ano letivo e a quantidade de famílias presentes ser maior, portanto, não caberiam na sala de leitura. Já a segunda parte dessa mesma reunião, com as famílias dos alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, foi realizada na sala de leitura, pois no horário em que ela aconteceu o refeitório estava sendo utilizado pelas crianças. De fato, foi uma reunião com mais presenças em relação às outras, ficando famílias em pé e na porta da sala de leitura. A que foi realizada em um espaço aberto da escola ocorreu pelo fato de haver uma apresentação para os responsáveis com o tema folclore naquele dia (ANEXO B).

As reuniões são divididas em duas partes, sendo uma de avisos gerais, conduzida pela coordenadora, vice-diretora e diretora; e outra entre professores e famílias, que são divididas por turma. Essa segunda parte da reunião, que ocorre entre professores e famílias, não tem um lugar pré-determinado para acontecer. Algumas foram na própria sala de leitura, divididas no mesmo espaço em dois ou três grupos; outras foram em salas de aula da escola que estavam vazias. A equipe gestora se organiza para cada uma delas acompanhar a reunião de um

⁶ 'A árvore generosa' traz um clássico de 1964 que conta a história do amor entre uma árvore e um menino. A árvore é a amiga amorosa que dá tudo ao menino, suas folhas, seus frutos, sua sombra. O menino também ama a árvore, a grande companheira de todos os dias; sobe em seu tronco, se pendura nos galhos, brinca de esconde-esconde. Até que vai crescendo, se torna adolescente, depois adulto. Assim, começa a desejar mais do que a simples companhia de sua amiga para brincar e repousar. A árvore fornece suas maçãs, para o jovem vender. Depois seus galhos, para o homem construir sua casa. E a história acompanha o passar do tempo até a velhice do homem. É um livro que mistura uma lição de consciência ecológica com e de valores, numa relação de troca.

professor. Essa segunda parte da reunião consiste em avisos gerais, específicos da turma, assinatura da ficha avaliativa, assinatura da folha de presença na reunião e um espaço para esclarecimento de dúvidas. O tempo de duração dessas reuniões era flexível, cabendo à professora o seu manejo dentro da pauta prevista. Contudo, percebi que as reuniões com os pais dos alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que tinham início previsto para às 15:30 h, era mais ágil. No geral, as reuniões iniciaram com uma média de 15 minutos de atraso. Portanto, o horário dessa segunda parte da reunião era reduzido em relação à primeira parte, pois as crianças eram liberadas às 17:00 h. Notei uma apreensão por parte das professoras e equipe gestora por conta desse tempo restrito, fazendo com que falassem mais rápido, sem mencionar certos pontos das pautas.

No geral, a presença das famílias nas reuniões é de 50% do total de responsáveis por turma. É um número significativo que, em certo sentido, se contrapõe à visão que o PPP traz das famílias como uma comunidade que se caracteriza por apresentar um nível socioeconômico baixo e com alunos que não possuem um convívio com as famílias: pelo menos 50% das famílias se mostram interessadas pelo que a escola tem a dizer. Observei que na reunião do dia 20/12/2017, última reunião do ano letivo, o número de responsáveis diminuiu, sendo inferior a 50%. Esta foi uma reunião bem breve, apenas para informar o encerramento das atividades. Já a primeira reunião do ano letivo, no dia 01/03/2018, a presença dos pais foi superior a 50% em todas as turmas. Foi uma reunião mais longa em relação a outra, com mais assuntos a serem tratados. Esses dados são indicativos de que no início do ano o interesse dos pais pela escola é maior do que aquele que se observa no final do ano.

Deste modo, a partir do material de campo, destaquei os seguintes elementos das reuniões de pais ou responsáveis para serem analisados: o conteúdo dos enunciados, ou seja, os temas trazidos para as reuniões, a forma dos enunciados e o estilo verbal desse tipo de comunicação estabelecida entre escola e famílias. Esses pontos foram elencados com base na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin.

Primeiramente, tratar as reuniões de pais como uma esfera da atividade humana é considerá-las como uma prática social desenvolvida a partir da linguagem, ou seja, dos discursos produzidos pelos sujeitos. Na pesquisa em Ciências Humanas trata-se de sujeitos produtores de discurso, desse modo é com esse discurso que o pesquisador lida. Logo, a reunião de pais, dispositivo criado para estabelecer comunicação entre escola e famílias, é considerado um gênero da comunicação verbal. Os gêneros do discurso integram as práticas sociais e servem para o funcionamento das suas esferas ou campo de origem. Com uma

variedade infinita, fazem parte do nosso cotidiano, pois é por meio deles que nos comunicamos no interior de uma esfera da atividade, podendo ser muitas vezes usado até inconscientemente. A definição de um gênero a partir de uma situação de interação envolve tempo e espaço, os sujeitos, a finalidade discursiva, o suporte, dentre outros aspectos (BAKHTIN, 2011).

Os gêneros do discurso são, segundo Bakhtin (2011), tipos relativamente estáveis de enunciados. São relativamente estáveis porque se modificam ao longo do tempo para atender às necessidades da sociedade de acordo com o momento histórico. Bakhtin (2011, p. 268) afirma que os enunciados “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” e ainda aponta que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN, 2014, p. 128).

O termo enunciado é empregado por Bakhtin (2011, p. 261) como “ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos etc. em palavras”, sejam eles orais ou escritos. Assim, todo enunciado tem autor e destinatário e, no caso específico das reuniões de pais, o autor é a escola – envolvendo gestoras e professoras, e o destinatário são as famílias. Nessa lógica, os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são construídos a partir da situação social, das condições específicas de sua constituição e da finalidade do campo referido. Esses aspectos refletem no tema, no estilo e na composição do mesmo. Para Bakhtin (2011, p. 262), esses três elementos “estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. De acordo com Rojo (2005, p. 189), “ao descrever um (corpus de) enunciado(s) ou texto(s), essa é a busca do analista bakhtiniano: a busca da significação, da acentuação valorativa e do tema, indicados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto”. Esses três elementos apontados por Bakhtin são determinados de acordo com a situação e os participantes dela. Coadunando com Bakhtin (2014, p. 117), “a situação social imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Portanto, nessa análise temos a reunião de pais ou responsáveis como a situação social imediata e a relação entre famílias e escola como o meio social mais amplo, no qual estão em jogo relações historicamente construídas, destacadas no capítulo I desta dissertação. Desse modo, realizei a análise das reuniões de pais a partir do que Bakhtin propôs para pensar os gêneros discursivos: o tema, forma de composição e o estilo.

Primeiramente, para Bakhtin (2014) o tema são conteúdos ideologicamente ajustados que são transmitidos em uma situação de comunicação através do gênero. O tema de um

enunciado é determinado pelo contexto ou situação social em que está inserido, dependendo da intenção do locutor. Segundo Bakhtin “o *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2014, p. 125, grifo do autor). Para a escola, a comunidade apresenta nível socioeconômico baixo, o que repercutiria numa certa dificuldade de compreender o que a escola teria a dizer, dessa forma molda o seu discurso a partir da visão que tem desse meio social.

Os temas das reuniões, expressos em suas pautas, tratavam, no geral, do uso do uniforme, alimentação saudável, material escolar completo diariamente, uso de aparelhos eletrônicos, reposição de aula aos sábados e assiduidade, bolsa família e a quantidade de faltas permitidas, horário de entrada e saída, livro didático que deve ser encapado e devolvido para a escola no final do ano, justificativa para faltar as aulas, dentre outros. Ao tratar da questão do uso do uniforme, em uma das reuniões, a coordenadora pediu para os pais se atentarem a essa questão, pois havia “crianças indo para a escola de chinelo e shortinho” (NOTA DE CAMPO, 26/05/2017).

Na primeira reunião que participei em campo, acompanhei a reunião individual da turma do 1º período da educação infantil. Estavam presentes 13 responsáveis da turma que tem 26 alunos. No excerto a seguir apresento a nota de campo produzida com base na minha observação da referida reunião.

Primeiramente, a professora entrega os relatórios/ ficha avaliativa para cada responsável assinar e as recolhe. Observei que a professora pediu para que os pais se apresentassem, assim disseram seu nome e o do aluno pelo qual eram responsáveis. Em seguida, a professora pergunta se os pais querem falar alguma coisa. Ninguém se manifestou. Nesse momento, a professora se dirigiu a uma mãe especificamente, perguntando se estava tudo bem com o seu filho e a mãe respondeu que estava. A professora se dirigiu a outra mãe dizendo que sentiu que a sua filha estava muito chorosa naqueles dias. A professora se dirigiu a outra mãe dizendo que a aluna é muito levada, que é uma criança que mexe na mesa dela, mexe na bolsa; a mãe concorda dizendo que é assim mesmo e em casa também e todos riem. Em seguida, conversaram sobre algumas questões como: piolho; do comportamento das crianças, que é uma sala difícil porque tem mais meninos do que meninas e pede a colaboração dos pais na questão do limite, pede para conversarem com eles o que pode e o que não pode, porque se não houver limites vai ficar difícil em casa e na escola; diz que é o momento da criança em formação, então tem que dar educação; fala da visão dos pais quanto aos professores, “se o professor pedir alguma coisa, vocês façam, pois se vocês confiaram os alunos aos professores, devem respeitar esse pedido, pois os professores dão uma ordem e os pais em casa tiram a autoridade” e completa dizendo que é nessa questão de comportamento que precisam da ajuda dos pais; fala sobre o respeito em qualquer convivência. Conversaram sobre castigo, que

algumas crianças não obedecem essa ordem. Algumas mães dizem que pode colocar de castigo mesmo e que pode mandar bilhete. Em seguida, a professora elogia os alunos, diz que são muito carinhosos. (NOTA DE CAMPO, 26/05/2017).

É possível observar, a partir dessa passagem da nota de campo de uma das reuniões, que o tom prescritivo na comunicação entre escola e famílias predomina, assim como no capítulo “regime disciplinar” do Projeto Político Pedagógico e nos avisos gerais da reunião de pais. Ainda, nota-se uma ênfase nos aspectos negativos do comportamento e do desempenho acadêmico das crianças na escola. Na maioria das vezes, os temas são sempre ligados ao comportamento das crianças. Fala-se pouco no desenvolvimento delas, nos progressos que tiveram, de suas preferências em termos de atividades. As preocupações estão relacionadas à dimensão do cuidado. Há poucas oportunidades de reflexão sobre os motivos do tipo de comportamento das crianças e nem uma busca por propostas conjuntas a fim de conseguir mudanças.

O tom é, em geral, o da falta, num tom negativo, embora a professora demonstre que se preocupa com as crianças e as observa. Há a transmissão dos “problemas” observados na escola às famílias e o pedido de “ajuda” por parte da professora. Em resposta, os responsáveis se mantêm em silêncio. A ênfase da professora, em relação ao tipo de colaboração que os pais poderiam dar à escola, efetivando a parceria entre escola e famílias, recai sobre a disciplina. A perspectiva das famílias como parceiras na formação cultural das crianças fica, assim, obscurecida. Foi possível notar, tanto nas reuniões quanto nas pautas, a intenção discursiva da escola, principalmente por conta do conteúdo temático, de colocar a família no lugar de educanda, tanto quanto as crianças, a partir de um discurso civilizatório e normativo.

Um dos temas que permeou todas as reuniões, tanto na primeira parte quanto na segunda, com os professores de cada turma, foi o dever de casa. Em duas reuniões, a coordenadora apontou que a atividade de casa deve ser feita pelo aluno e deve ter um ambiente propício para isso. Em uma das reuniões a diretora acrescentou que a parceria família e escola é fundamental e ainda falou da importância de os pais fazerem dever junto com filhos. Em umas das reuniões individuais que acompanhei, do 1º período da educação infantil, a professora comentou com as famílias sobre alguns momentos de atividades que realizam em sala de aula e complementou que não estava preocupada com a beleza dos deveres que vêm de casa, que ela quer ver apenas o que as crianças fizeram realmente. Em outro momento, acompanhando a reunião individual com as famílias do 1º ano do ensino fundamental, a professora expressou que trabalha muito com a autonomia da criança e pediu

para que os pais deixem as crianças fazerem os deveres sozinhas e que eles devem apenas conferir posteriormente.

Outra questão que atravessou todas as reuniões de pais foi a complementaridade entre famílias e escola. As gestoras foram enfáticas ao apontar, em todas as reuniões, que o responsável deve procurar a escola sempre que necessário, pois, segundo elas, deve haver uma via mão dupla ligando escola e famílias, portanto têm que caminhar juntas. Em uma das reuniões, pediram para que as famílias avisassem qualquer intercorrência à escola. Nas duas pautas de reunião de pais que tenho em mãos, constavam a seguinte frase referente às famílias: “O responsável pelo (a) aluno deverá comparecer à escola sempre que for necessária a sua presença. Inclusive, é importante acompanhar diariamente a vida do seu filho, entrando em contato com a equipe escolar sempre que necessário e não apenas na reunião de pais”.

Conforme Perez (2012, p. 16), assim como também foi revelado em várias pesquisas (PARO, 2000; PEREZ, 2000; NOGUEIRA, M. A. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N., 2013), as reuniões de pais que “na teoria, oferecem oportunidades de discussão, esclarecimento e solução para problemas específicos dos alunos, dos professores e do ensino”, na prática fazem desse momento um espaço de reclamações, críticas e transferências de responsabilidade com a educação dos alunos, além de serem praticadas como uma obrigação. Na minha observação não foi diferente do revelado por pesquisas anteriores. Retomando a questão dos temas tratados nas reuniões, pode-se observar que o tom dos comunicados é muito semelhante àquele usado com as próprias crianças, com prescrições, orientações ou recomendações de como se deve agir e se portar. Esse gênero de comunicação mostra que na relação com as famílias a escola continua a se colocar como instituição civilizadora, imbuída de uma responsabilidade de normalizá-las, secundarizando uma reflexão acerca desses aspectos.

No entanto, a primeira reunião do ano letivo de 2018, a última que acompanhei em campo, aquela em que a escola trouxe a leitura como forma de acolhimento, foi uma reunião diferente. Essa reunião foi diferente justamente pela leitura literária em sua abertura e pelo fato de as gestoras terem confeccionado cartazes com dicas aos responsáveis pelos alunos. Eram dois cartazes: um apresentava oito dicas para criar uma criança responsável (ANEXO C). O outro apresentava dicas de como o filho poderia ajudar os pais de acordo com cada faixa etária que foi dividido em 2 a 3 anos, de 4 a 6 anos, de 7 a 10 anos e maiores de 10 anos (ANEXO D). A vice-diretora explicou cada ponto que estava escrito no cartaz. Essa atitude da equipe gestora, tentando transformar a reunião num momento mais aprazível, parece uma tentativa de aproximação com as famílias, mesmo mantendo um discurso ainda normalizador, expresso nos cartazes.

Desse modo, não se pode falar em uma transformação nas reuniões, pois apenas quatro foram observadas, contudo, considera-se as diferentes possibilidades de organização desses momentos.

O discurso normalizador e prescritivo, observado nas reuniões, foi percebido também nas entrevistas com as professoras, em que as famílias são referidas pelo discurso da falta, e de uma certa desqualificação, da precariedade, apontando uma visão de certo modo negativa por parte das professoras em relação às famílias. As professoras, em geral, veem poucas possibilidades de as famílias contribuírem na formação das crianças. Essa visão é perceptível nos excertos a seguir, que são mais representativos dessa questão

Falam assim muito mal da qualidade da escola pública, mas infelizmente eu acho que tipo assim não é culpa do professor, não é culpa da direção, logicamente que isso tudo influencia, mas infelizmente o alicerce é a família, então quem faz a escola é o aluno e quem faz o aluno é a família do aluno. Igual a gente recebe alunos que, infelizmente, assim não são bem olhados, estão muito abandonados, com isso eles não têm muito interesse pelo estudo, e trazem a indisciplina pra dentro da sala. Então antigamente assim em uma sala de 30, você tinha três, quatro com dificuldade ou menos assistidos e agora você tem ao contrário. Você tem quatro melhores assistidos e 20 que não têm, assim, assistência familiar. Então assim e teve um período grande de greve que alguém comentou assim nas redes sociais 'o professor de escola pública não coloca filho na escola pública' e eu falei assim: mas não é por conta do professor da escola, infelizmente é por causa da clientela que recebe né e não tem estrutura familiar. (Professora A- 5º ano).

Então eu acho assim legal [a iniciativa de os alunos levarem livros de literatura para casa, como empréstimo, para lerem com as famílias] e esses livros que estão no armário eles podem levar, porque ele não usa mochila, a mãe dele não... lá não tem estrutura nenhuma, então ele não tá levando os livros [refere-se a um aluno em especial]. Agora que nós vamos passar a deixar porque a professora da biblioteca recebeu muitos livros então pode arriscar um pouquinho, deixar ele levar o livro porque ele está trazendo direitinho. (Professora M- 2º ano).

Eu acho, igual eu falei no começo, eu acho que a família está deixando muito a desejar porque tá deixando que a escola desperte essa percepção da criança da leitura, do livrinho, do prazer de ler e adquirir até conhecimento na leitura porque os próprios pais não leem. Se você ver que as crianças não veem os pais lendo, tá o quê? No WhatsApp e no facebook, aí não passa isso para os filhos. (Professora E- 4º ano).

Essa visão de poucas possibilidades de as famílias contribuírem na formação das crianças não é um discurso que parte da escola. Nesses enunciados das professoras há o enunciado de muitos outros. O discurso de desqualificação das famílias aparece como uma

contrapalavra do professor aos discursos que circulam na sociedade de culpabilização da escola pelo fracasso escolar dos alunos.

Uma das professoras ao apontar que em uma sala de ensino regular, atualmente, há uns 20 alunos sem assistência familiar e ainda que a clientela da escola pública não tem estrutura familiar retoma o discurso higienista que culpabiliza as famílias por sua carência. Além disso, o enunciado de que os alunos não são “bem olhados”, que estariam abandonados, de que a família não tem estrutura aponta para a desqualificação das famílias pobres, assim como no início do século XX, quando enaltecera a ideia de normalizar as famílias como condição para o desenvolvimento do país. Naquele contexto, não bastava normalizar apenas os alunos, pois as autoridades acreditavam que a falta de qualificação para educar os filhos comprometia o destino da nação e, ainda, os fatores sociais faziam com que as pessoas se desviassem da norma, então indicaram a normalização das famílias, principalmente das famílias socioeconomicamente desfavorecidas. Esse julgamento de que as famílias eram inadequadas e o olhar preconceituoso fez com que a ciência se colocasse em oposição à escola e como supracitado, Cunha (2003) aponta que, ao invés da escola normalizar as famílias que estavam à margem, deveria ela própria ser normalizada. Era necessário que os professores compreendessem o contexto sociocultural em que estavam inseridos para saberem lidar com as famílias de diferentes contextos, como imigrantes, famílias do campo e de favelas.

Essa questão é histórica e atravessa a democratização da escola no nosso país. Quando as classes populares chegam à escola e esta instituição tem dificuldades de lidar com esse novo público, pois foi criada para atender aos interesses das classes mais favorecidas, há uma tendência de culpar as famílias e os alunos pelo “fracasso escolar”. Na atualidade observa-se uma retomada desse discurso numa direção contrária que, hoje, desqualifica a escola, reivindicando o direito das famílias de proverem a educação que julgarem mais adequada a seus filhos e filhas. Essa ideia vem fundamentando a defesa da educação domiciliar, uma outra face da polarização entre escola e família na tarefa de educar as novas gerações.

A ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre esses temas, principalmente nas escolas públicas, leva à criação de prejulgamentos e ao afastamento do real problema, que tem a ver com as desigualdades da sociedade brasileira. Considerar apenas as famílias como responsáveis pelo insucesso também fragiliza a escola e isenta o estado de suas incumbências, previstas em lei, com a criação de políticas públicas capazes de fortalecer a ambas as instituições.

Em síntese, observa-se que o afastamento das famílias da instituição escolar é consequência de discursos preconceituosos que circulam no interior da sociedade, de modo

geral, e na escola, como parte dessa sociedade. Tais discursos têm impacto no relacionamento da escola com as famílias no que se refere ao processo de formação do leitor, tornando essa complementaridade desafiadora mas, ao mesmo tempo, uma possibilidade de aproximação.

Pensando na possibilidade de aproximação, retomo a situação na qual a professora da Sala de Leitura recebeu os pais e/ou responsáveis para a reunião contando uma história para eles. Essa atitude demonstra o esforço de aproximação da escola através da experiência estética. Além disso, destaco a sensibilidade da professora da Sala de Leitura ao escolher o livro “A árvore generosa” para ler na reunião de pais. O tema desse livro evidencia o desafio de educar como uma forma de acolhimento ao outro, de doação ao outro, aproximando aquilo que é a tarefa da escola e das famílias. Ainda, a professora relacionou a temática com os esforços que as famílias fazem pelos filhos, potencializando e dando ênfase a participação dos familiares naquela reunião.

A história do livro “A árvore generosa” foi contada aos professores da escola pelos participantes do grupo LINFE em uma ocasião do projeto de extensão em interface com a pesquisa. A história tocou os professores naquele momento e, por essa razão, foi escolhida pela professora da Sala de Leitura para ser contada aos pais, na expectativa de tocá-los, também, para além de uma dimensão prescritiva, numa dimensão sensível. A contação de história passou a fazer parte do cotidiano da escola, assim como nas reuniões pedagógicas, as quais os professores realizam a abertura a partir de alguma história. Essa experiência estética e humanizadora que os professores vivenciam nas reuniões pedagógicas, possibilita torná-los mais acolhedores e disponíveis em relação ao outro, refletindo assim em suas práticas.

Retomando as reuniões de pais ou responsáveis, foi possível perceber, nelas, iniciativas de aproximação da escola com as famílias, como a preocupação de uma professora em apresentar os progressos das crianças. Isso ocorreu na segunda reunião individual que acompanhei com as famílias. Diferentemente do que aconteceu na primeira reunião, em que os temas tratavam da questão do cuidado, do comportamento, nessa segunda reunião a professora se atentou em mostrar os pontos positivos e os progressos dos alunos. Neste dia acompanhei a reunião do 1º ano do ensino fundamental e nela havia 7 mães presentes de 17 alunos frequentes à turma.

A professora inicia passando a lista de chamada da reunião, pedindo para os pais assinarem o nome ao lado do nome do aluno. A professora fala que os que estão presentes são os mesmos que estavam na última reunião. Logo, começou a falar da turma. Disse que os alunos estão desenvolvendo bem ao longo dos períodos e que os pais poderiam observar isso no desenvolvimento dos deveres, dos cadernos e tudo mais. Em seguida, a professora mostrou

para os pais presentes os ditados que foram realizados ao longo dos meses, a fim de que eles observassem o crescimento e o desenvolvimento dos alunos. A professora destaca que é possível perceber a diferença de como eles estavam em fevereiro, início do ano letivo, e como eles estão hoje em dia. Explicou que o processo de alfabetização é um pouco demorado. “Vocês podem perceber o seguinte: o primeiro [ditado] que eu fiz com eles foi em março, eram bem assim... eles tinham o conhecimento da letra, mas não associavam a letra a nenhum som, e as palavras nem sempre são palavras do conhecimento dele tá? Geralmente, eu coloco umas bem difíceis para eu ver a hipótese que ele está criando na cabecinha dele. Então, eu coloquei aqui do lado a indicação de qual palavra que é, pra vocês perceberem tá? Aí no final do ano isso daí vai para vocês de uma forma organizada, todos ao longo do ano tá? Então, por exemplo, o CA de cachorro ele vai colocar a letra K, então quer dizer que ele já está começando a fazer uma correspondência sonora”. A professora continua explicando as hipóteses de outras palavras e diz que os alunos já estão entrando no nível silábico desse processo de alfabetização. A professora ressalta que “é um trabalho bem devagar porque o primeiro aninho corresponde ao terceiro período da educação infantil, então eu trabalho muito com livrinho”. Logo, explicou sobre o novo projeto do boneco com o livro, que vai para cada aluno por semana e junto envia um caderno para registrar como foi o dia do boneco na casa do aluno. Está seguindo a lista de chamada, “o boneco fica dois ou três dias na casa, aí vai, faz o passeio e os alunos me trazem”. Disse que vai mandar a partir do próximo mês um caderninho de leitura com atividades, “cada um vai ter o seu caderninho de leitura com atividades para serem feitas também”. Em seguida, perguntou se os pais tinham alguma dúvida ou pergunta. Ninguém se manifestou. (NOTA DE CAMPO, 26/05/2017).

A partir desse excerto da nota de campo, pode-se perceber que a preocupação da professora em explicar às famílias como ocorre o processo de alfabetização. A professora levou o material com atividades dos alunos para a reunião, além disso, teve o cuidado de escrever as palavras corretas ao lado para as famílias perceberem o caminho que as crianças estavam fazendo. Assim, nota-se que a professora do 1º ano mostrou a potência das crianças, e não suas faltas.

Contudo, apesar de ter havido uma preocupação da professora em otimizar a comunicação com as famílias, constata-se que a ênfase do seu enunciado está na questão da alfabetização, o que é compreensível em função de ser uma professora do 1º ano e saber que a grande preocupação das famílias nesta etapa é com a alfabetização das crianças. A questão da formação do leitor, da dimensão estética dessa formação, não se coloca ainda de forma direta. Quando a professora citou o projeto boneco com o livro, deu ênfase que junto dele iria mandar um “caderninho de leitura com atividades”, ou seja, é uma leitura para fim de alfabetizá-los. Embora essa seja uma iniciativa importante, pois a formação do leitor passa, também, pela apropriação do código, essa forma de como ela entra na experiência das crianças cria uma certa dificuldade para o envolvimento da família de forma mais efetiva,

uma vez que a família não saberia como tratar o livro nessa perspectiva da alfabetização. Essa forma de trabalhar com a leitura literária, como instrumento de aprendizagem de regras, fonemas, sílabas, letras apresenta, fortemente, o objetivo de fixar o conteúdo trabalhados pela escola, o que legítimo. Entretanto a dimensão estética fica secundarizada e para além, evidenciar a importância dos momentos de leitura nos lares, seria possível convidar àquelas mães a lerem junto dos seus filhos, simplesmente por ler e não para fazer uma atividade posteriormente.

A despeito de tratar a literatura na perspectiva da alfabetização, segundo Oliveira (2019, p. 74), mesmo com tantas reflexões acerca do seu potencial estético, em algumas instituições escolares “o trabalho com a literatura ainda está atrelado a propósitos didáticos, escolarizando-a, didatizando-a, atribuindo a ela um caráter meramente pedagógico”. Como já abordado no capítulo anterior, as professoras do 1º e 2º ano, tratam a leitura literária na perspectiva da alfabetização e as professoras do 3º e 4º ano um pouco mais na perspectiva da fruição. Não há um direcionamento institucional para trabalhar com esse artefato. Porém, para compreender o modo como as professoras orientam suas práticas é preciso pensar no contexto e no horizonte social dos sujeitos. As professoras do 1º e 2º ano são aquelas a quem a escola e as próprias políticas públicas atribuem a tarefa de alfabetizar. É, portanto, desse lugar que orientam suas práticas e, nesse caso, seu modo de lidar com a literatura. No caso das professoras das etapas posteriores, que recebem os alunos que, pelo menos em tese, já precisariam estar alfabetizados, essa pressão diminui, o que lhes permite concentrar seus esforços em outras dimensões da formação do leitor.

Trago essa questão não para emitir um posicionamento contra o uso da literatura no processo de alfabetização, pois esse é um recurso válido, mas para refletir e repensar a maneira de conduzir esse trabalho. Segundo Soares (2006), é inevitável e necessária a escolarização da leitura literária, no entanto, o que se questiona é modo de encaminhá-la. Para a mesma autora, essas práticas devem ser conduzidas a partir do contexto social, levando em consideração as atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar. Solé corrobora com essa discussão, pois acredita que quando a criança aprende a ler significa que ela encontrou o sentido e o interesse na leitura, ou seja, “significa aprender a se considerar componente para a realização das tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem” (SOLE, 1998, p. 172). Portanto, o uso da leitura literária é um suporte para o processo de alfabetização, sendo que a apreensão do código é adjacente à leitura por fruição. É por esse ângulo que Cosson (2014) defende o letramento literário na escola como uma prática efetiva de formar leitores literários.

Retomando a questão dos temas das reuniões individuais observadas, a partir desses temas é possível observar as diferenças de expectativas em relação à educação infantil e ao ensino fundamental. No ensino fundamental constata-se uma tensão maior, tanto das famílias quanto da escola, em relação ao desempenho escolar. Isso gera as transferências de responsabilidades entre essas instituições e a busca de “culpados” quando há um desempenho negativo. No caso da reunião do 1º ano do ensino fundamental, observa-se que a professora se preocupou em tratar de aspectos relacionados à apropriação do código. Essa questão ficou evidente, porque a professora não seguiu a pauta da reunião proposta pela escola. Nessa pauta havia o ponto de falar sobre o empréstimo dos livros que começou a ser realizado semanalmente, mas ela não falou sobre isso. Esse era o momento propício para dialogar com os pais a respeito desse empréstimo e da mediação das famílias em relação à leitura literária. Contudo, a professora parecia estar apreensiva em mostrar às famílias o desenvolvimento das crianças em relação à escrita, evidenciando que cada criança tem seu tempo, o que também foi um dado positivo, por trazer a ideia de que as crianças, todas, são potentes para aprender.

A partir dessa análise foi possível observar que os temas tratados nas reuniões de pais são, predominantemente, regras, normas de funcionamento e avisos gerais. De acordo com a teoria bakhtiniana, o enunciado não é neutro, portanto, ao trazer esses temas traduzindo um conjunto das condições de funcionamento da instituição a escola se posiciona e não se abstém em demonstrar a intenção normalizadora das famílias. Portanto, a ideia de parceria e complementaridade entre famílias e escola, que está expressa nos documentos legais, se mostra presente no âmbito das condições que a sociedade contemporânea oferece para o funcionamento de ambas as instituições.

Ao longo do período de realização das observações na escola, a forma das reuniões de pais utilizada pela escola foi se modificando em alguns aspectos. Na reunião do dia 25/08/2017, por exemplo, houve uma apresentação dos alunos, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, sobre o tema folclore.

A diretora, brevemente, falou dos avisos gerais, como uniforme, alimentação saudável, material escolar, reposição de aula e assiduidade. Em seguida, teve início a apresentação do folclore em que cada turma realizou uma apresentação. Ao final das apresentações, a coordenadora parabenizou os pais que puderam comparecer e informou que deveriam acompanhar os professores até a sala dos alunos para que tivessem as reuniões individuais. (NOTA DE CAMPO, 25/08/2017).

Assim, pode se perceber que essa foi uma reunião diferente, em um espaço aberto, com apresentação cultural das crianças. O esforço da escola em realizar essa apresentação é favorável no sentido de que trouxe as famílias para a escola não apenas para um momento formal como a reunião de pais, mas para um momento prazeroso, de contato com a arte, legitimando as famílias como parte dessa cultura. Assim como ocorreu na reunião de pais do dia 01/03/2018, supracitada, em que a escola usou a leitura literária na abertura dessa reunião, aproximando as famílias do universo vivenciado pelas crianças. Esses esforços mostram que a escola também uma instituição potente no sentido de trazer outras dinâmicas para a efetivação da complementaridade que deve existir entre escola e famílias na educação das crianças. Ainda, mostram que a dimensão estética da formação pode representar um caminho para instituir essa dinâmica outra.

Segundo Bakhtin (2011, p. 282, grifo do autor) “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*” e essa escolha ocorre pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, pelo conteúdo temático, pela situação concreta e pela composição dos seus participantes. Indissolivelmente ligado ao tema, está o estilo do enunciado. Além da parte formal da língua, ou seja, o uso de recursos da língua para expressar algo, o estilo compreende o sentido do enunciado, logo, o modo de uso da língua. Para Bakhtin (2014, p. 109), “o sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto”, sendo que o sentido do enunciado se constrói a partir das situações dialógicas, em que as partes se confrontam.

Assim, pensando no contexto pesquisado, chamo a atenção para a composição dos participantes das reuniões de pais, pois acredito que esse seja o principal ponto que define a escolha do gênero, os conteúdos temáticos, a sua forma e o estilo verbal empregado. De acordo com a teoria bakhtiniana, o locutor constrói o seu enunciado dependendo do interlocutor, ou seja, o enunciado é sempre endereçado. Se há enunciado é porque há um direcionamento ou um endereçamento. Esse enunciado sempre é elaborado para ir ao encontro da resposta do ouvinte. O destinatário é considerado co-autor do enunciado, pois faz parte do interior do mesmo. Essa questão traz, segundo Amorim (2002, p. 9), “uma consequência decisiva para o trabalho identitário do discurso pois sua própria estrutura se organiza em razão de sua destinação”.

Deste modo, a partir do tema, da forma e do estilo verbal do tipo de comunicação que a escola estabelece com a família nessa situação comunicativa específica, elenquei as seguintes características do gênero reunião de pais: ênfase nas prescrições, discurso monológico da escola e a resposta das famílias – os silêncios.

Como já posto, a ênfase nas prescrições com viés civilizador fica clara na discussão sobre o conteúdo temático e não é diferente quando se trata do estilo verbal. O modo de uso da língua é o que concede o sentido do enunciado. Em algumas reuniões individuais, notei que o uso da língua pelas professoras era muito peculiar da área pedagógica. Por exemplo, no caso da professora do 1º ano do ensino fundamental, que se preocupou em mostrar às famílias os avanços dos alunos, mesmo tentando explicar aos pais como ocorre o processo de alfabetização, a professora utilizou um estilo verbal de difícil acesso às famílias. Tratar e explicar os níveis de alfabetização que a criança se encontra, muitas vezes, distancia as famílias da escola. Nessa situação, o professor se coloca como líder do grupo, como aquele que possui o saber legítimo; e as famílias ficam passivas e, em certo sentido, submissas, claramente em um papel secundário e de educanda, assim como as crianças. Esse estilo não é favorável a uma maior participação das famílias, ao contrário, muitas vezes aparta-as do desenvolvimento educacional dos seus filhos. De acordo com Amorim (2002, p. 11) “a voz do autor concerne um lugar enunciativo e como tal ela é portadora de um olhar, de um ponto de vista que trabalha o texto do início ao fim”, portanto, é possível perceber nas pautas das reuniões e nos enunciados da equipe pedagógica da instituição, o olhar que a escola tem em relação às famílias. É a partir desse olhar e desse ponto de vista que a escola molda as formas de contato com as famílias, sendo elas na maioria das vezes, de forma normalizadora.

Outra característica do gênero reunião de pais que foi possível observar a partir do estilo verbal estabelecido com as famílias nessa situação comunicativa específica, é o discurso monológico da escola. A forma de condução da reunião, em que coordenadora, diretora e vice-diretora transmitem os avisos gerais e nas reuniões individuais em que as professoras usam uma linguagem específica da área da educação ou, simplesmente, tratam de questões comportamentais, são próprias de um discurso que não busca a contrapalavra das famílias, gerando, assim, os silêncios como resposta.

Em suas obras, Bakhtin aponta a oposição entre discurso monológico e discurso dialógico. Basicamente, monológico é discurso de uma só voz e dialógico é o discurso de múltiplas vozes. O discurso dialógico também é chamado de polifônico.

O dialogismo bakhtiniano fundamenta-se em uma concepção de linguagem como prática social, ou seja, relações estabelecidas entre enunciados no processo de interação verbal. É na interação que está a essência da língua e é através dela que construímos os sentidos e significados para os enunciados realizados na atividade humana entre sujeitos. O conceito de dialogismo de Bakhtin pode ser interpretado como elemento que instaura formas de compreender essa relação, que diz respeito ao permanente diálogo existente entre os

diferentes discursos que configuram a vida humana. Sendo assim, nos contatos estabelecidos pela escola com as famílias, sempre haverá um sujeito que estará diante do outro em uma interação verbal. Segundo Faraco (2009) a palavra diálogo tem um significado social marcado pelo positivismo, que nos remete à solução de conflitos, ao entendimento e ao consenso. Porém, não é esse o sentido do termo dialogismo no pensamento do Círculo de Bakhtin, pois seus membros observam que as relações dialógicas não estão desprovidas de conflitos, mas se encontram, também, em dissonâncias. As relações dialógicas não constituem apenas no ato de fala, para além disso, toma-se o diálogo no sentido mais amplo, envolvendo gestos, expressões, olhares, o ser que fala, para quem ele fala, ou até mesmo o silêncio que também fala através dos não ditos, entre outros elementos inseridos num determinado contexto. Assim, Faraco afirma que “delas pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa” (FARACO, 2009, p. 68). Bezerra (2016) afirma que a esse conceito estão relacionados conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento e a polifonia. Para o mesmo autor, a inconclusibilidade decorre da condição de um gênero em formação, não acabado, que está sujeito a novas mudanças, em permanente evolução. Esse tipo de discurso tece o sentido do enunciado com e a partir da voz dos outros.

Mas se todo enunciado é constitutivamente dialógico, por que dizer que as reuniões de pais ou responsáveis apresentam um discurso monológico por parte da escola?

Segundo Amorim (2002), há o nível composicional do discurso, em que as múltiplas vozes podem ser ouvidas ou não. Essa variável depende da maneira que o texto é escrito e composto, podendo “representar mais vozes ou, ao contrário, a fazer esquecer a dimensão de alteridade do seu dizer” (AMORIM, 2002, p. 12). No caso das reuniões de pais, o sentido não se constituiu com a voz dos outros, especificamente das famílias, pois foram vozes caladas.

Nas reuniões de pais ou responsáveis as famílias são “convidadas” a falar em alguns momentos, assim como mostra os excertos a seguir

Abrem espaço para ouvir os pais. Apenas uma pergunta sobre o uso de remédios, se pode mandar para a criança tomar. Diretora responde que a família tem que ir à escola dar para o aluno. Em seguida, pergunta se mais alguém quer falar e todos fazem silêncio. Divide a reunião, professores e família vão para as respectivas turmas do filho. (NOTA DE CAMPO, 26/05/2017).

Enquanto as mães assinam a ficha avaliativa, uma mãe pergunta se a atividade que vai para casa com “palavras e frases” é lida na sala de aula antes de ir para casa. A professora explica que sim, que tudo que é enviado para casa já foi trabalhado em sala. Professora pergunta se alguém tem

dúvida e oferece a palavra, mas ninguém se manifestou. (NOTA DE CAMPO, 25/08/2017).

Além desses momentos em que as famílias respondem a seu locutor em silêncio, observei que no decorrer da reunião apenas o locutor, nesse caso a escola, fala. Das quatro reuniões observadas, em nenhuma delas houve uma contrapalavra das famílias às exposições feitas pela escola.

Segundo Amorim (2002, p. 11), a oposição entre o discurso monológico e o discurso dialógico se fez célebre por que “permite denunciar discursos dogmáticos, uma vez que todo discurso dogmático é necessariamente monológico, já que ele quer fazer com que se ouça nele apenas uma voz, isto é, a sua”. Apesar de estarem presentes em uma reunião de pais sujeitos expressivos e falantes, os enunciados proferidos pela escola, visivelmente, primam pela prescrição e assumem uma posição axiológica, carregada de valores. Logo, observa-se que é um discurso que tende a reduzir as famílias a um objeto do processo educacional, como meras reprodutoras das regras impostas pela sociedade. Assim, contraditoriamente, a escola busca a parceria com as famílias. Entretanto, a efetivação dessa parceria acaba comprometida pelo modo como a própria instituição escola se percebe em relação à instituição família. Essa percepção não é uma construção da escola, isoladamente, mas uma construção social, que se reflete na escola e que a escola refrata, na sua relação com as famílias, por meio da linguagem.

Apesar do Projeto Político Pedagógico da instituição exprimir que realiza reuniões periódicas envolvendo as famílias a fim de analisar e refletir sobre os resultados e de repensar novas estratégias de trabalho com os alunos percebidos, em campo que isso ainda é um desafio para a escola.

Esse estilo empregado pela escola demonstra a maneira que ela percebe e compreende o seu destinatário, no caso as famílias, e da forma que pressupõe uma compreensão responsiva ativa destas. Como já posto, esse destinatário é visto como sujeitos a serem enquadrados dentro das normas, a fim de que transmitam isso às crianças no âmbito familiar. Para Bakhtin a compreensão desses enunciados é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa, pois “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011, p. 271) e complementa apontando que “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 137). Essa compreensão ativamente responsiva é diversa e nem sempre se configura em uma resposta em voz alta e imediata, podendo haver

respostas silenciosas. Os silêncios das famílias devem ser entendidos, então, não como passividade, mas como indicadores para a escola de que é necessário instituir novas formas de comunicação, que permitam efetivar a parceria desejada com as famílias.

Baseada em Bakhtin a palavra está sempre em interação com a realidade viva, pois ela é a “ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117). O que faz da palavra uma palavra é a sua significação, portanto, elas são determinantes em algumas situações.

Cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 67)

O sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto, já que repercute uma ideologia. O sentido da palavra não é um lugar confortável e isso se justifica porque ela é “produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 67) e ainda, “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 99). Ao enumerar um conjunto de regras e ideias, o PPP da escola e as reuniões de pais expressam sua posição ideológica, determinada pelo contexto. Toda relação de enunciação é determinada pelos lugares sociais e situações sociais que os sujeitos ocupam. Como a escola ocupa um lugar de ensinar, transmitir conhecimentos específicos de forma sistematizada e organizada; e as famílias um lugar onde não há uma preocupação com a sistematização do aprendizado e as crianças aprendem a partir das suas vivências, a escola se vê na posição de educar também as famílias, já que acreditam que esse pode ser um meio de transmitir às crianças valores e atitudes de forma mais ligeira. É necessário, então, compreender o que difere a educação escolar e a educação familiar, para compreender como é possível que haja complementaridade entre ambas.

As reuniões observadas são carregadas desse conteúdo ideológico pelo fato da equipe escolar deixar claro no PPP que a comunidade que frequenta a escola se “caracteriza por apresentar um nível socioeconômico baixo, com alunos que em sua grande maioria não possui o convívio de uma família que estabeleça regras firmes, claras e constantes” (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 51). Porém, segundo Bakhtin (2011, p. 272) “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Desse modo, a escola ao transmitir esse discurso às famílias, pode-se dizer, diante do histórico da relação entre essas instituições, que a escola dialoga com outros discursos sociais sobre a natureza das famílias de meios

socioeconômicos menos favorecidos. Como vimos, ao longo da história essa relação foi marcada por um conjunto de intenções por parte do Estado, logo, por parte da escola em corrigir as condutas das famílias, pois acreditava-se que tais ações de reforma poderiam mudar a realidade social, cultural e até econômica do nosso país. Portanto, o discurso que a escola apresenta atualmente, ou seja, o conjunto de temas e o estilo abordado, é influenciado pelo histórico da relação com as famílias e dialoga com outros enunciados. Bakhtin (2011, p. 300) afirma que “o enunciado está voltado não só para o seu objeto mas também para os discursos do outro sobre ele”, assim sendo, a escola, conseqüentemente, reproduz o discurso do Estado.

No entanto, fundamentada em Bakhtin (2011), pode-se afirmar que os enunciados não estão relacionados apenas com enunciados pregressos, mas também aos subsequentes da esfera da comunicação. Desde o início, o enunciado é construído considerando as atitudes responsivas do destinatário. Ao construir os enunciados, o locutor pressupõe e aguarda a resposta do destinatário, espera uma ativa compreensão responsiva. Como já exposto, toda compreensão do enunciado é de natureza ativamente responsiva, podendo variar o grau deste ativismo. Conforme Bakhtin (2011, p. 301), "é como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta", pois afirma que "toda compreensão é prenda de resposta" (BAKHTIN, 2011, p. 271). Essa resposta pode variar, podendo ser imediata ou não, em voz alta ou pode permanecer como compreensão responsiva silenciosa. De acordo com Amorim (2004, p. 95, grifo da autora), “não há linguagem sem possibilidade de diálogo, isto é, sem possibilidade de *resposta*. Falar é falar a outros que falam e que portanto, respondem”. Nessa pesquisa, com base nas observações das reuniões de pais, verifiquei que as famílias respondem em silêncio. Essa resposta pode ser justificada pelo discurso monológico estabelecido pela escola e pela ênfase nas prescrições. Contudo, esses silêncios estão prenhos de respostas. São respostas que podem contribuir para que a escola perceba a diversidade das famílias e acolha essa diversidade, além de ser um indicador para se instituir novas formas de comunicação.

Pensemos na seguinte afirmação de Bakhtin como o gênero reunião de pais:

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por *seu auditório*. (BAKHTIN, 2014, p. 129, grifo do autor).

A escola ao enunciar regras e normas demonstra às famílias a sua intenção de corrigi-las e normalizá-las. As famílias que, geralmente, se dirigem a escola para saber mais sobre o desenvolvimento dos seus filhos, recebem um conjunto de regras que ecoam em seu discurso interior de diversas maneiras. A situação e o auditório, que nesse caso são as famílias, obrigam o discurso interior a realizar-se. Esse discurso pode gerar um afastamento das famílias em relação à escola, pode gerar a diminuição da participação das famílias nas reuniões de pais e em outros eventos, dentro outras repercussões. Bakhtin (2011, p. 272) se refere a compreensão responsiva silenciosa de “efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. Portanto, mesmo em silêncio, as famílias respondem a escola através de discursos posteriores e em seu comportamento.

Se o PPP da escola prevê participação e articulação das famílias no processo educacional dos alunos, logo a escola deve considerá-las como sujeito expressivo e falante. Conseqüentemente o saber se torna dialógico, visto que o sentido e o conhecimento só são produzidos na relação entre sujeitos. Essa relação aponta para o conceito de alteridade em Bakhtin, o qual indica que para que eu seja o que sou, é necessário considerar a voz do outro, pois “eu existo para o outro com auxílio do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 394).

Das reuniões observadas, tanto na primeira parte geral, quanto as de cada turma, uma seguiu uma estrutura diferente do que foi explanado aqui, na qual se pode vislumbrar uma relação mais dialógica entre a professora e as famílias. A reunião da turma do 4º ano do ensino fundamental seguiu uma estrutura mais dinâmica e compartilhada. Foi uma reunião na qual houve maior interação entre a professora e as famílias, como se pode perceber a partir do excerto a seguir.

A professora do 4º ano conduz a reunião de maneira bem tranquila, conversando normalmente com as mães. Ela apresenta muito entusiasmo ao falar da sua turma. A professora falou das características da turma, de comportamento. Em seguida, falou que vai fazer um livro com alunos a partir do projeto desenvolvido por ela, chamado “monstros caseiros”. [...] Nesse momento, ela ressalta que a leitura tem que ser por prazer e comenta sobre o empréstimo de livros. Ela empresta na segunda e eles retornam na sexta, mas ela expõe que não cobra atividade nenhuma sobre o livro e que só conversa com eles de forma bem descontraída. “Gente, eu não cobro atividade nenhuma desse livro porque quando eu estudava eu tinha horror de ter que ler para fazer atividade, fazer uma resenha, fazer um resumo, alguma coisa, eu queria ler pelo prazer de ler e é isso que eu quero despertar neles. Não que eu não cobre, eu falo assim: gostou desse livro? O que aconteceu na história? Tipo assim bem descontraído, para eles não sentirem como cobrança para eles terem vontade de ler. E se levou um livro e não teve vontade eu converso pergunto por que e digo que eu queria que ele me

contasse a história”. Professora finaliza parabenizando a família pela criação dos filhos e comenta dizendo: “Eu não tenho nem o que cobrar de vocês, essa turma é só elogio, vocês estão de parabéns”. As mães agradecem e pedem para que a professora siga com eles no 5º ano. (NOTA DE CAMPO, 25/08/2017).

O que se destaca nessa reunião é o fato de a professora se referir à turma e até mesmo às famílias com positividade. Com esse discurso a professora aproxima as famílias com relação às suas atividades e à escola. Além disso, sublinho o entusiasmo com a leitura por parte da professora. A partir do enunciado e da entonação expressiva utilizada, vê-se que a professora procurou contagiar as famílias com seu entusiasmo, compartilhando da sua própria experiência leitora e como aluna. Ao compartilhar isso ela demonstra empatia, ou seja, demonstra que compartilha com as famílias de um mesmo horizonte social.

Assim, a partir da análise exposta nota-se que as reuniões de pais podem se constituir em um momento de estabelecimento de uma efetiva parceria entre escola e famílias na formação do leitor e com outras possíveis dimensões da formação das crianças. Compartilhar experiências com a literatura, como no caso da abertura da primeira parte da reunião com o texto “A árvore generosa”, assim como compartilhar a experiência de leitora da professora do 4º ano mostram a potência da experiência com a literatura para estabelecer essa parceria.

Kramer (1993) defende que a relação famílias e escola é um caminho de mão dupla e alerta no tocante às reuniões de pais que deve haver um cuidado na escola dos assuntos, ou seja, nos temas, e nos tipos de dinâmica realizados nessas reuniões. Complementa apontando que se deve evitar “tanto reuniões em que há cobranças dos pais e reclamações sobre as crianças, quanto reuniões didáticas ou normativas em que se pretende ensinar os pais como cuidar de seus filhos” (KRAMER, 1993, p. 102). Segundo Garcia e Macedo (2011, p. 211) as reuniões de pais “devem criar uma oportunidade para que a família conheça, aprecie e reflita sobre o que as crianças fazem e aprendem na escola, favorecendo a integração, o debate e o crescimento de todos os envolvidos”. É relevante a busca de discursos descolonizadores que valorizam os saberes das famílias, que valorizam a alteridade e as relações híbridas.

Pensar outras formas de reuniões de pais, é pensar no desafio de subverter a previsibilidade em direção às respostas das famílias, é justamente abrir-se para um diálogo efetivo, que permita e estimule uma contrapalavra, a fim de garantir a integração das famílias no processo educacional dos seus filhos. A parceria entre famílias e escola é uma construção permanente.

4.2.2 Momento literário com as famílias

Uma das ações que já era realizada pela escola e com o projeto de extensão houve a potencialização dessa ação, é o momento literário. O momento literário tem o intuito que alunos e os professores tenham contato, de forma prazerosa e agradável, com os diversos gêneros literários. Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola, a meta desse projeto é “desenvolver nos educandos noções de valores e incentivar a leitura, bem como criar o hábito de ouvir com atenção as histórias, sabendo recontá-las com coerência e coesão, além, de tornar a escola um espaço visivelmente mais alegre (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 71).

É um momento em que toda a escola para e dedica-se meia hora, a cada quinze dias, a leitura que acontece nos diversos espaços da escola como no pátio, nos corredores, no refeitório e embaixo da árvore. Segundo o PPP

a professora da Sala de Leitura disponibiliza uma caixa para cada turma, separada conforme a faixa etária e seus centros de interesse, contendo diferentes gêneros como livros literários, revistas, jornais, dicionários, gibis, panfletos, bulas, contos, poesias, entre outros. (PPP E.M.T.F.M, 2017, p. 70).

No ano de 2018, por iniciativa da escola, as famílias foram convidadas a participarem deste momento literário. Por isso, considerando a importância dessa ação para a presente pesquisa, dedico atenção a ela neste subtópico.

Os pais foram convidados a participarem deste momento por meio de um revezamento, chamando em alguns momentos literários os familiares de uma turma. As famílias ficaram sabendo desse projeto através da primeira reunião de pais e/ou responsáveis do ano de 2018, a qual foi a última reunião que pude acompanhar. Naquela ocasião a vice-diretora citou o momento literário, explicou no que ele consistia e complementou apontando que iria convidar os pais de dois em dois meses para irem à escola contar uma história. Com isso, a vice-diretora despertou sorrisos das famílias.

Assim, de acordo com um cronograma preestabelecido pela coordenadora e pela professora da Sala de Leitura, as famílias foram convidadas a comparecer na escola através de um bilhete. Não tive acesso a esse bilhete, pois nessa mesma época precisei que me afastar do campo. Por isso, não pude presenciar nenhum desses momentos literários. O que aqui exponho, é dado obtido através de uma entrevista com a professora da Sala de Leitura realizada em 25/06/2019.

Ao ser indagada por qual motivo a escola convidou as famílias para participarem, a professora respondeu

Porque a interação entre os alunos no momento literário foi tão legal, tão bacana, que achamos que seria importante os pais assentem com eles para ler alguma coisa, para contar uma história. (Professora M- Sala de Leitura).

Então, perguntei de que modo ocorria a participação dos familiares nesse momento e segundo ela, buscavam deixar os pais e/ou responsáveis à vontade, mas ao mesmo tempo, procuravam envolvê-los, fazendo com que estivessem sempre um livro na mão.

Então tinha pais ali que as crianças ficavam em volta. E um irmão que veio, devia ter por volta de uns 15 ou 16 anos, que as crianças ficaram em volta dele e ele contando história. E todo mundo lá o ouvindo contar história. Foi muito bacana, foi lindo. E a irmã estava assentada no colo dele e ele contando história para todo mundo, porque eles se achegaram ali já que ele estava contando para a irmã e todo mundo queria ouvir. Então a gente deixa livre, não vai obrigar, mas a maioria assentava junto, colocava o filho no colo. Aqueles que vinham, participavam. Não ficavam só parados olhando, até porque a intenção era essa porque muitas crianças não têm isso em casa. Não têm alguém que possa contar história. (Professora M- Sala de Leitura).

À medida que a professora foi dando o seu relato dos momentos literários, fiquei imaginando como essa experiência deve ter sido enriquecedora para os sujeitos que a presenciaram.

Contudo, segundo a professora da Sala de Leitura, a adesão dos pais foi pequena. A cada momento literário comparecia, no máximo três familiares de alunos de cada turma. Isso gerava o descontentamento de algumas crianças, pois não compreendiam por que só alguns familiares participavam e a deles não compareciam. A professora apontou que essa questão afetava, principalmente, os alunos da Educação Infantil que chegavam a chorar por ver que nenhum familiar compareceu.

Segundo essa professora, a escola acredita que essa pequena adesão dos pais e/ou responsáveis ao projeto, é referente ao horário em que ele acontece, pois é um fator que dificulta pelo fato de muitos responsáveis trabalharem.

A gente sabe também que o horário é complicado né? Os pais trabalham, esse horário de 13:30 da tarde é complicado. Então a gente viu que não estava atendendo, não estava atingindo o objetivo que a gente tinha. Então esse ano resolvemos mudar e implementar a apresentação dos alunos, até para a própria convivência dele e para os relacionamentos. (Professora M- Sala de Leitura).

Ainda, a professora afirma que alguns pais têm o motivo do trabalho, mas que outros não comparecem porque não querem, pois “devem pensar, ah vou na escola só para ler?” (Professora M- Sala de Leitura). Segundo a mesma, “algumas famílias ainda não têm essa percepção, essa valorização da leitura” (Professora M- Sala de Leitura).

Desse modo, a equipe gestora e a professora da Sala de Leitura fizeram uma análise desses momentos e chegaram à conclusão de que era inviável continuar com esse projeto por conta dos motivos citados acima.

Indaguei a professora se teve alguma turma que não compareceu nenhum familiar e ela relatou que isso aconteceu com uma turma. Ainda apontou que no dia do momento literário, ela recebia os familiares no portão da escola e explicava como acontecia aquele momento, ressaltava que eles poderiam ler junto com as crianças e deixou claro que fazia questão de acolher essas famílias.

Na ocasião da entrevista com a professora da Sala de Leitura, perguntei se os projetos de leitura que aconteciam na escola no ano de 2017- contação de história, momento literário, empréstimo de livros- permaneciam em andamento e a resposta foi positiva. Ocorreu apenas uma mudança no projeto momento literário, o qual implementaram uma apresentação dos alunos de acordo com as datas comemorativas. Os momentos literários acontecem de 15 em 15 dias e essas apresentações ocorrem uma vez ao mês com um cronograma preestabelecido com as datas para cada turma.

No ano de 2017 e 2018, o momento de contação de leitura era realizado na Sala de Leitura. Já no ano de 2019, houve uma reformulação dessas aulas. Segundo a professora, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora queria realocá-la para a sala de aula para ser professora regente, em função de corte de gastos da prefeitura. Ou seja, o intuito era acabar com esse lugar de professor da Sala de Leitura. A professora relatou que foi necessária muita luta para isso não acontecer. Ela precisou mostrar na Secretaria de Educação todas as mudanças que ocorreram na escola após a adesão ao projeto de leitura, especialmente, na Sala de Leitura. Assim, ela conseguiu continuar no seu lugar de professora da Sala de Leitura, porém, atualmente, a aula de leitura acontece na sala de aula e não mais no espaço destinado a ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse por essa temática de pesquisa foi se delineando durante o meu percurso formativo, principalmente após a escrita do trabalho de Conclusão de Curso e pelo envolvimento no grupo de pesquisa LINFE.

A questão que deu origem à presente dissertação era: **As famílias são envolvidas pela escola no processo de formação do leitor, sendo eles alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Em caso afirmativo, de que modo se dá tal envolvimento e quais as consequências dele para a formação do leitor literário? Se não, por que isso não ocorre e quais as consequências disso para tal formação? Como acessar as práticas das famílias?**

Mediante tais questionamentos, meu objetivo era investigar o envolvimento das famílias na formação do leitor de literatura, nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola municipal de Juiz de Fora- MG. Ainda verificar como elas estão envolvidas e como esse envolvimento é visto pelos gestores e professores, de modo a perceber quais as consequências desse envolvimento para tal formação.

Nessa direção, foi possível perceber que a escola busca meios de inovar o envolvimento com as famílias, principalmente no que se refere a formação cultural dos alunos, a fim de integrá-las como parte desse processo.

Pude compreender e enxergar quão grande é a importância de uma gestão comprometida com a formação leitora. Por conta desse comprometimento, vi as ações saírem do papel e irem ao encontro dos sujeitos. Essa equipe assumiu seu ativismo com intensidade e agiu responsivamente. Assumi um compromisso com o outro e se envolveu no conteúdo do ato, no processo, cotejando valoração e avaliação a seu próprio ato. Portanto, aponto a equipe gestora como elemento central para a formação do leitor na escola.

No campo, percebi o uso da literatura para além de uma educação social imbuída de valores morais, principalmente para alcançar mudanças comportamentais. Aos leitores pequenos, foi e ainda é oferecida a oportunidade de se inserirem no mundo das riquezas da cultura humana, através de experiências múltiplas. Uma oportunidade de viver a literatura como uma prática cultural que se insere em um projeto de vida.

Bartolomeu Campos de Queirós (2009) assegurou que é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância. A escola, enquanto instância promotora do mundo da leitura e da escrita, busca a mudança de perspectiva de olhar como único espaço para formação de leitor. Como Kramer (2000) apontou, o que singulariza o ser humano é a pluralidade de experiências, valores e saberes que o sujeito vai se apropriando ao

longo da vida, sobretudo nos primeiros anos de vida. Desse modo, na busca de proporcionar às crianças experiências múltiplas, pensando o quão é indispensável o contato com a literatura em diferentes espaços de formação cultural dos sujeitos, a família recebe ênfase, justamente por exercer grande influência na formação do leitor.

Assim como verificou-se na Colômbia, a participação da sociedade civil é um fator decisivo para a continuidade e coerência dos projetos e planos nacionais de leitura do seu país. Essa potência de compartilhamento com a sociedade, especificamente com as famílias dos alunos, é reconhecida pela escola campo. Pode-se notar tal reconhecimento nas ações desenvolvidas pela escola, como o projeto de empréstimo de livros e o momento literário, com o intuito de aproximar as famílias da formação do leitor.

O caminho da literatura pode ser muito produtivo para a escola estabelecer interlocução com as famílias, pelo fato de o discurso da literatura ser aberto a produção de sentidos múltiplos que evoca a esse leitor- produtor de sentido- a índole responsiva do sentido, que atravessa o texto literário. De acordo com Bakhtin (2011, 381), “o sentido sempre responde a certas perguntas”, sendo esse sentido infinito que difere daqueles pré-definidos. Por esse meio reside a possibilidade de uma relação dialógica.

Ao mesmo tempo que a literatura está aberta para a produção de sentidos, ela pode ser a mediadora da relação entre famílias e escola de modo que a escola se abra mais a conhecer essas famílias, permitindo a construção de sentidos diferentes daqueles preestabelecidos. Assim como aconteceu em duas reuniões de pais, as quais houveram compartilhamento de experiências com a literatura, como no caso da abertura da primeira parte da reunião de pais e/ou responsáveis com o texto “A árvore generosa” e no caso da professora do 4º ano que compartilhou da sua experiência como leitora com as famílias.

Ainda, a literatura como produção múltipla de sentidos, pode expandir possibilidades outras de enxergar as famílias, na sua diversidade de composições, assim como exposto nas aberturas dos capítulos através de leituras literárias. Nesse sentido, a potência da experiência do trabalho com a leitura literária inaugura uma forma de parceria com as famílias diferente das que se fazem por meio de reuniões de pais.

Por meio desse encontro, reuniões de pais e/ou responsáveis, que é previsto em lei, a parceria com entre escola e famílias é contraditória. É uma parceria comprometida pelo modo como a própria instituição escola se percebe em relação à instituição família. Entretanto, essa percepção não é um enunciado da escola, exclusivamente, mas um enunciado de uma construção social, que se reflete na escola e que a escola refrata, na sua relação com as famílias, por meio da linguagem. Bakhtin (2011) contribuiu com essa questão ao mencionar

em seus *apontamentos de 1970- 1971 em Estética da criação verbal* que “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. [...] Ele é apenas um elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado” (BAKHTIN, 2011, p. 371). Assim, a escola é apenas um elo do sistema e não é possível ser compreendido fora dele. Logo, se a escola transmite o discurso que desqualifica as famílias, conseqüentemente, reproduz o discurso do Estado. Esse discurso ecoa nas instâncias que se dão a relação entre escola e famílias.

O discurso de desqualificação das famílias aparece como uma contrapalavra do professor aos discursos que circulam na sociedade de culpabilização da escola pelo fracasso escolar dos alunos. Essa questão é histórica e atravessa a democratização da escola no nosso país. Quando as classes populares chegam à escola e esta instituição tem dificuldades de lidar com esse novo público, pois foi criada para atender aos interesses das classes mais favorecidas, há uma tendência de culpar as famílias e os alunos pelo “fracasso escolar”. Atualmente, esses discursos se acirram, porque há um projeto de desqualificação da escola e dos professores. Esse acirramento leva, conseqüentemente, a uma tentativa da escola de buscar “culpados” pelas dificuldades dos alunos na escola, e os culpados mais próximos são as famílias. Assim como os professores são apontados, muitas vezes pelo próprio discurso oficial, como desqualificados, há uma tentativa dos docentes de evidenciar que a desqualificação é das famílias e dos alunos. É um círculo vicioso perverso de culpabilização de ambas as instituições, escola e famílias, pelas desigualdades que atravessam a sociedade.

Essa é uma das razões para se investir na possibilidade de experiências com a literatura, por ter a perspectiva de ser uma ponte entre ambas as instituições. Essa é uma possibilidade na qual a escola já vem investindo a partir da iniciativa do projeto empréstimo de livros e do convite às famílias para participarem do momento literário.

Bakhtin (2011) discorre que as palavras se dividem nas suas próprias e nas palavras do outro, no entanto as fronteiras entre elas podem confundir-se. A escola se mostra, assim, um território no qual as ambigüidades se evidenciam: ter a tarefa de atuar no processo de humanização dos sujeitos, sendo a experiência com a literatura um meio potente para fazer isso, e, ao mesmo tempo, estar inserida no contexto de uma sociedade cujas desigualdades desumanizam os sujeitos por não permitir que se percebam como parte de uma coletividade, expostos às mesmas pressões.

Refletindo sobre essas ambigüidades esse diálogo suscita indagações: Como é possível acessar as práticas das famílias? Além dos caminhos já trilhados pela escola campo, quais

outras possibilidades de diálogo entre ambas instituições para assumirem, em complementariedade, o papel de mediadoras no processo de formação do leitor de literatura?

Por fim, defendo que criar condições culturais de ampliação e aprofundamento da inserção das crianças no mundo da cultura é um dos papéis da escola em complementariedade ao papel das famílias. Essa é uma construção permanente. Numa sociedade marcada pela desigualdade, a escola tem um papel importante de promoção da equidade e uma das formas de promover essa equidade é pela socialização de bens culturais, dentre eles, e de modo especial, a leitura literária.

Bartolomeu Campos de Queirós (2009, não paginado), ao concluir o *Manifesto por um Brasil Literário*, declarou que “o apoio de todos que assim compreendem a função literária, a proposição, é indispensável. Se é um projeto literário, é também, uma ação política por sonhar um País mais digno”. Desse modo, assim é visto o empenho daqueles que buscam formar leitores literários, como uma ação política, principalmente frente aos ataques sofridos pelo atual governo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, N. *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, 2005.

ALMEIDA, G. *Práticas de leituras*. Curitiba: Pró-Infantil, 2008.

AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 7-19, 2002.

AMORIM, M. *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: Freitas, M. T. A.; Jobim e Souza; S. Kramer, S. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

ANANIAS, M. Propostas de educação popular em Campinas: “as aulas noturnas”. *Cadernos do CEDES*, Campinas, v.51, p66-77, nov/2000.

ANDRUETTO, M. T. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: Meira, M. E. & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias e críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ARENA, D.B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. et al. (Org.). *Ler e compreender: Estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 13-44.

ARIÈS, P. *História Social da Infância e da Família*. 2º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AZEVEDO, F.; MESQUITA, J.F.; ALMEIDA, A.F.J., e outros. Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público (1959). *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, DF. v. 75 n.179/180/181, p.273-300, jan./dez. 1994.

BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BELMIRO, C. A; GALVÃO, C. S. L. *Conta de novo?! as famílias e a formação literária do pequeno leitor*. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. ISBN: 9788577832187. Brasília: MEC / SEB, 2016.

BELMIRO, C. A.; GALVÃO, C. S. L. Literatura e família: Interações possíveis na educação infantil. In: *Diálogo com as famílias: A leitura dentro e da escola*. Coleção Leitura e escrita na

educação infantil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC / SEB, 2016.

BEZERRA, P. Polifonia. *In*: Brait, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BHERING, E. & SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação entre escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, n.106, pp.191-216, ISSN 0100-1574, 1999.

BOGDAN, B.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. *Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Ministério das Comunicações, 1988.

_____. *Código Civil*, Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Brasília, DF, 2002.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*. 7. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009.

BUTLEN, M. Políticas de leitura, práticas de leitura e formação de professores. *Educação em Foco*, UEMG, 2016. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1461/941> Acesso em 03/06/2019.

CALVINO, I. *Palomar*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. *In*: _____. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARVAJAL, F.; RAMOS, J. A alfabetização como meio de recriar a cultura. *In*: CARVAJAL, F.; RAMOS, J. (orgs.). *Ensinar ou aprender a ler e escrever?* Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CARVALHO, N. *A família da gente é diferente*. Recife: Prazer de ler, 2013.

CHARTIER, R. A leitura como prática cultural. Entrevista. *Revista Observatório Itaú Cultural*, São Paulo, n. 17, p. 18–39, dez. 2014.

CHAUÍ, M. *Cidadania cultural*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução: Laura Sandroni, São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, J.F. *Ordem médica e norma familiar*. 4 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. 288p.

CRUZ, S. H. V. Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola. *In: Diálogo com as famílias: A leitura dentro e da escola*. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. – Brasília: MEC/ SEB, 2016.

CUNHA, M.V. A escola contra a família. *In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (Org.). 500 anos de Educação no Brasil*. 3º ed. (p. 447-468). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DURIGAN, A. C; LEAL, Z. F. de R. G. A relação entre a família e a escola como elemento para a formação humana: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *InterEspaço: Revista de geografia e interdisciplinaridade*. Grajaú/ MA; v.3, n.11; p 133-148; dez. 2017.

FAILLA, Z (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

_____. *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Pró-Livro, 2012.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. Coleção Polêmicas do Nosso tempo, São Paulo: Cortez, 1985.

FREITAS, M. T. A. O ensinar e o aprender na sala de aula. *Cadernos para o professor*, Juiz de Fora, v. VI, n. 6, p. 6-13, 1998.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In: Freitas, M. T. A.; Jobim e Souza, S.; Kramer, S. (Orgs). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, L. C. *et al.* Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. *In: Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: Fazenda, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

FOUCAMBERT, J. *A Leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GADOTTI, Moacir. "Pressupostos do projeto pedagógico". *In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília, 28/8 a 2/9/1994.

GALVÃO, M. B. Relação família-escola nas disciplinas do curso de pedagogia. Cadernos de trabalhos completos. *Anais XI SIMPOED: UFOP*. p.172-184, 2017.

GARCIA, H.; MACEDO, L. Reuniões de Pais na Educação Infantil: Modos de gestão. *Cadernos de Pesquisa* [Online], v. 41, n. 142, p. 208- 227, jan./abr. 2011.

GUIMARÃES, D. Bebês, interações e linguagem. *In: Bebês como leitores e autores*. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC / SEB, 2016.

GONDRA, J. G. Medicina, higiene e educação escolar. *In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). 500 anos de Educação no Brasil*. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HADDAD, Lenira. A relação creche-família: relato de uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 70-78, 1987.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. 1ª ed. São Paulo, 2001. Disponível em: https://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2012/09/pesquisa_2001_conclusoes.pdf Acesso em: Jun/2019.

_____. *Retratos da Leitura no Brasil*. 2ª ed. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/antigo/1815.pdf> Acesso em: Jun/2019.

_____. *Retratos da Leitura no Brasil*. 3ª ed. Brasília, 2011. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf Acesso em: Jun/2019.

_____. *Retratos da Leitura no Brasil*. 4ª ed. São Paulo, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf Acesso em: Jun/2019.

JEREBTSOV, S. Gomel: a cidade de L. S. Vigotski: Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. *In: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília: UniCEUB, 2014. (VERESK: Cadernos Acadêmicos Internacionais, v. 1). p. 7-27.

JOSÉ FILHO, M. *A família como espaço privilegiado para a construção da cidadania*. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social) – UNESP, Franca, 1998.

KRAMER, S. *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século. Brasil, jul. 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830> Acesso em: Jun/2019.

_____. (Org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1993.

LAHIRE, B. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do improvável*, São Paulo: Ática, 2004.

LEITE, M. *Olívia Tem Dois Papais*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

- LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2012.
- LÓPEZ, M. E.; Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: *Bebês como leitores e autores*. Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v.5. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. ISBN: 9788577832132. Brasília: MEC / SEB, 2016.
- 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> Acessado em: 16/05/2003.
- MARTINS, G. A.; THEOPHILO, C. R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MARTINS, L, M; RABATINE, V, G. *A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar*. Psicologia política. Vol. 11. Nº 22. Pp. 345-358. Jul. – dez. 2011.
- MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MELLO, M, B. *O amor em tempos de escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 207p.
- MOREYRA, C. *Lá e aqui*. 1º ed. Rio de Janeiro: Pequenoa Zahar, 2015.
- MORO, E.; ESTABEL, L. A mediação da leitura na família, na escola e na biblioteca através das tecnologias de informação e de comunicação e a inclusão social das pessoas com necessidades especiais. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v. 4 n. 2, p.67-81, jan./jun. 2011.
- NOGUEIRA, M.A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social / interrogações sociológicas. *Anál. Social*, Lisboa, n.176, p.563-578, out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000400005&lng=pt&nrm=iso Acesso em 19/02/2018.
- O'HARA, M. *Mais pessoas para me amar*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2018.
- OLIVEIRA, M. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2009.
- PPP. *Projeto Político Pedagógico E.M.T.F.M.*, 2017.
- PAIVA, A.; MACIEL, F. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 111–126.
- PAULINO, G. Para que serve a literatura infantil? *Presença Pedagógica*, v.5 n.25, jan./fev. 1999.
- _____. Leitura literária. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. *Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. p. 229-231.

Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>
Acesso em: 26 fev. 2018.

PARR, T. *O Livro da Família*. 1.ed. São Paulo: Panda Books, 2003.

PARO, V.H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

PEREZ, M.C.A. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. *Revista práxis educacional*. Dossiê temático: Infância e escolarização, v. 8, n. 12, p. 11-25, jan/jun. 2012, Vitória da Conquista, BA.

PICANÇO, A. L. B. *A relação entre escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da construção cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005

POLONIA, A. C; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, 2005.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovich Vigotski*. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

QUEIRÓS, B.C. Movimento por um Brasil Literário – O Manifesto. *Site Movimento por um Brasil Literário*. 2009. Não paginado. Disponível em:
<http://www2.brasilliterario.org.br/pt/manifesto/o-manifesto> Acesso em 17 mar. 2017.

RAMOS, J. (Org.) *Ensinar ou aprender a ler e escrever?* Porto Alegre: ARTMED, 2001.

RESENDE, T. F; SILVA, G. F. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: J. L. Meurer; A. Bonini; & D. Motta-Roth (Orgs.), *Gêneros: teorias, métodos, debates* p. 152 -183. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SALDANHA, D. M. L. L.; AMARILHA, M. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 151–167, 2018.

SAMARA, E.M. *A família brasileira*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. O Que Mudou na Família Brasileira? da Colônia à Atualidade. *Psicol. USP* [online]. 2002, vol. 13, n. 2, p. 27-48.

- SCHEFFER, A.M.M. *O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário*. 2019. 168 f. Tese. (Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, L. M. S.; SOUZA, G. M. A. Leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores. In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 167–176.
- SZYMANSKI, H. *A relação família-escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano, 2001.
- _____. Encontros e desencontros na relação família-escola. *Idéias*, 25, p. 213-225, 1997.
- REYES, Y. Ler no aconchego do lar. *Revista Digital Emília*, 2011. Não paginado. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/ler-no-aconchego-do-lar/> Acesso em: Jun/2019.
- _____. Mediadores de Leitura. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. *Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores*. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura> . Acesso em: 18 jun. 2019.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- _____. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 15.ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Psicologia Pedagógica*. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. São Paulo: Psicologia USP, 2010.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 288 p.

APÊNDICE A- Roteiro da entrevista com as professoras

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS



- 1) Para você, qual a importância de formar leitores?
- 2) Me fale um pouco sobre os projetos de leitura que são desenvolvidos na escola. Qual a sua opinião sobre eles.
- 3) Sua turma acolhe bem esses projetos?
- 4) Há um projeto de envio de livro semanal? Como funciona? É obrigatório?
- 5) Tem orientação sobre qual livro pegar?
- 6) É a professora, bibliotecária ou alunos que escolhem?
- 7) Existem orientações de como os professores devem lidar com esse empréstimo ou cada professora lida da sua maneira?
- 8) A partir desse empréstimo, há algum trabalho específico com o livro ou um encaminhamento de trabalho?
- 9) Antes desse projeto, você fazia algum empréstimo?
- 10) As famílias dos alunos sabem desses projetos?
- 11) As famílias estão envolvidas ou participam de algum desses projetos?
- 12) Há algum tipo de orientação específica com a fruição do livro emprestado com relação as crianças e as famílias.
- 13) Qual a sua percepção sobre a colaboração das famílias para a formação de leitores?

ANEXO A- Reunião de pais na sala de leitura**ANEXO B- Reunião de pais na área externa da escola**

ANEXO C- Cartaz utilizado na reunião de pais**ANEXO D- Cartaz utilizado na reunião de pais**

Fonte: Acervo da pesquisadora.

ANEXO E- Fichas avaliativas dos alunos

FICHA AVALIATIVA – (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL)

ALUNO (a):

1º ANO - TURMA: Única ANO LETIVO: 20152º ANO - TURMA: Única ANO LETIVO: 20163º ANO - TURMA: Única ANO LETIVO: 2017

4º ANO - TURMA: _____ ANO LETIVO: _____

5º ANO - TURMA: _____ ANO LETIVO: _____

LÍNGUA PORTUGUESA																					
ANOS		1º ANO				2º ANO				3º ANO				4º ANO				5º ANO			
EIXOS DE CONHECIMENTOS		1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
EIXO 1 – COMPREENSÃO E AVALIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA		C	B	B	B	B	B			B											
EIXO 2 – APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA		C	B	B	B	B	B			B											
EIXO 3 – LEITURA E GÊNEROS TEXTUAIS		C	B	C	B	C	A			B											
EIXO 4 – PRODUÇÃO ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS		B	B	B	B	C	B			B											
EIXO 5 – PRODUÇÃO ORAL E GÊNEROS TEXTUAIS		B	B	B	B	B	A			B											
EIXO 6 – REFLEXÃO LINGÜÍSTICA E GÊNEROS TEXTUAIS		B	B	B	B	B	A			B											
CONCEITO/SÍNTESE DO PERÍODO		B	B	B	B	B	B			B											
MATEMÁTICA																					
ANOS		1º ANO				2º ANO				3º ANO				4º ANO				5º ANO			
EIXOS DE CONHECIMENTOS		1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
NÚMEROS		B	A	B	B	B	B	B	B	B											
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO		B	B	B	B	B	B	B	B	B											
ESPAÇO E FORMA		B	B	B	B	B	B	B	B	B											
OPERAÇÕES		B	B	B	B	B	B	B	B	B											
GRANDEZAS E MEDIDAS		B	B	B	B	B	B	B	B	B											
CONCEITO/SÍNTESE DO PERÍODO		B	B	B	B	B	B	B	B	B											
HISTÓRIA																					
ANOS		1º ANO EU E O OUTRO				2º ANO EU E A ESCOLA				3º ANO BAIRRO				4º ANO MUNICÍPIO				5º ANO MINAS GERAIS			
EIXOS DE CONHECIMENTOS		1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DA TEMPORALIDADE/PASSAGEM DO TEMPO		B	B	B	B					B											
EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DA TEMPORALIDADE/OPERAÇÕES DE SIMULTANEIDADE		B	B	B	B					B											
EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DA TEMPORALIDADE/COMPREENSÃO DA DURAÇÃO		B	B	B	B					B											
EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DA MEMÓRIA: RELAÇÃO COM OBJETOS GERADORES SIGNIFICAT.		B	B	B	B					B											
EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DA MEMÓRIA: RELAÇÃO COM LUGARES E PRÁTICAS SOCIAIS		B	B	B	B					B											
EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DA MEMÓRIA: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA		B	B	B	B					B											
CONCEITO/SÍNTESE DO PERÍODO		B	B	B	B					B											

Fonte: Acervo da pesquisadora.

GEOGRAFIA																				
NOÇÕES ESTRUTURANTES DE LUGAR, PAISAGEM E ESPAÇO GEOGRÁFICO																				
ANOS	1º ANO				2º ANO				3º ANO				4º ANO				5º ANO			
	EU E O OUTRO				EU E A ESCOLA				BAIRRO				MUNICÍPIO				MINAS GERAIS			
CAPACIDADES	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
RECONHECE, NA PAISAGEM LOCAL E NO ESPAÇO VIVIDO (LUGAR), AS MANIFESTAÇÕES DA NATUREZA E SUA APROPRIAÇÃO PELA SOCIEDADE.	B	B	B	B					B											
CONHECE E COMPARA A NATUREZA DE PAISAGENS LOCAIS, DE VIVÊNCIA DO ALUNO E DISTANTES.	B	B	B	B					B											
RECONHECE SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NAS FORMAS DA APROPRIAÇÃO/TRANSFORMAÇÃO DA NATUREZA PELA SOCIEDADE	B	B	B	B					B											
CONHECE E UTILIZA FONTES DE INFORMAÇÃO (TEXTUAIS E IMAGÉTICAS).	B	B	B	B					B											
OBSERVA E DESCREVE AS PAISAGENS LOCAIS (POR MEIO DE DESENHOS E ORALIDADE).	B	B	B	B					B											
RECONHECE REFERENCIAIS DE LOCALIZAÇÃO, ORIENTAÇÃO E DISTÂNCIA: DESLOCAMENTO E REPRESENTAÇÃO DO LUGAR DE VIVÊNCIA DO ALUNO.	B	B	B	B					B											
RECONHECE A IMPORTÂNCIA DE CUIDADOS COM O MEIO AMBIENTE (VALORIZA ATITUDES DE CUIDADO COM A NATUREZA).	B	B	B	B					B											
CONCEITO/SÍNTESE DO PERÍODO	B	B	B	B					B											
CIÊNCIAS																				
ANOS	1º ANO				2º ANO				3º ANO				4º ANO				5º ANO			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
EIXOS DE CONHECIMENTOS																				
VIDA E AMBIENTE	B	A	A	B	B	B	A	B	B											
SER HUMANO E SAÚDE	B	A	A	B	B	B	A	B	B											
TECNOLOGIA E SOCIEDADE	B	A	A	B	B	B	A	B	B											
TERRA E UNIVERSO	B	A	A	B	B	B	A	B	B											
CONCEITO/SÍNTESE DO PERÍODO	B	A	A	B	B	B	A	B	B											
ARTES																				
ANOS	1º ANO				2º ANO				3º ANO				4º ANO				5º ANO			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
EIXOS DE CONHECIMENTOS																				
COMPREENDE CONCEITOS E CÓDIGOS DA LINGUAGEM TRABALHADA	B	A	A	B	B	A	A	A	B											
COMPREENDE A NOÇÃO DE ESPAÇO E TEMPO A PARTIR DA LINGUAGEM TRABALHADA.	B	A	A	B	B	A	A	A	B											
DEMONSTRA INICIATIVAS DE AÇÃO E EXPRESSÃO NA PRODUÇÃO DE TRABALHOS (independência no pensamento, individualidade e subjetividade expressa no trabalho).	B	A	A	B	B	A	A	A	B											
LÊ E ANALISA CRITICAMENTE (emite opinião com fundamentação em relação ao próprio trabalho e dos colegas).	B	A	A	B	B	A	A	A	B											
LÊ E ANALISA CRITICAMENTE (emite opinião com fundamentação em relação ao próprio trabalho e de artistas).	B	A	A	B	B	A	A	A	B											
PARTICIPA DE TODO O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO TRABALHO.	B	A	A	B	B	A	A	A	B											
CONCEITO/SÍNTESE DO PERÍODO	B	A	A	B	B	A	A	A	B											

CONCEITOS

A: Aluno que já consolidou as habilidades previstas para o período.

B: Aluno que consolidou parcialmente as habilidades previstas para o período, com desempenho satisfatório.

C: Aluno que ainda não consolidou as habilidades previstas para o período, com desempenho não satisfatório.

NT: Não trabalhado.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

ANOTAÇÕES

Para registro de maiores esclarecimentos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

1º ANO

<p>1º PERÍODO LETIVO</p> <p>DATA: / /</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	<p>Port. Com base na observação diária, foi possível constatar que o aluno apresenta bom relacionamento com o grupo, participa das atividades propostas, em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita encontra-se em fase de construção, o aluno apresenta dificuldade em concentrar. Prof.ª: Jorvani de L. de S.</p>
<p>2º PERÍODO LETIVO</p> <p>DATA: / /</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	<p>Port. Com base nos objetivos trabalhados no bimestre foi possível observar que o aluno atingiu de forma parcial os objetivos, visto que, ainda, não domina o código alfabético, bem como apresenta distrações no período das aulas. Prof.ª: Jorvani de L. de S.</p>
<p>3º PERÍODO LETIVO</p> <p>DATA: / /</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	<p>Port. neste bimestre foi possível observar que o aluno começou a se interessar e observar mais nas aulas, já está diferenciando letras de números, está segmentando a escrita e está produzindo de forma satisfatória de acordo com seu tempo e motivação. Prof.ª: Jorvani de L. de S.</p>
<p>4º PERÍODO LETIVO</p> <p>DATA: / /</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	<p>Mat: O aluno realiza as atividades com lentidão, porém avançou seu desempenho. Port: o aluno alcançou parcialmente os objetivos propostos para o período letivo.</p>

Professor(a) Regente: _____
 Professor(a) CCH: _____
 Professor(a) Ed. Física: _____

ANOTAÇÕES

Para registro de maiores esclarecimentos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

2º ANO

<p>1º PERÍODO LETIVO DATA: 26/08/16</p>	<p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	<p>Port- o aluno demonstra desinteresse pelas atividades propostas, fica ansioso pela recreio e pelas atividades lúdicas, mantém bom relacionamento com o grupo, seu rendimento escolar tem sido parcial, de acordo com os objetivos propostos para o período letivo. profª Joraiá L. L. R. S.</p> <p>Mat. O aluno atingiu os objetivos. Ros</p>
<p>2º PERÍODO LETIVO DATA: 26/08/16</p>	<p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	<p>Port- o aluno tem se desenvolvido de forma parcial; interage bem com o grupo, se entusiasma com a leitura, mas necessita de cópias das atividades da lousa, demonstra lentidão e cansaço, o que o impede de avançar no rendimento escolar. Profª Joraiá L. L. R. S.</p> <p>Mat. O aluno alcançou os objetivos. Ros</p>
<p>3º PERÍODO LETIVO DATA: 02/09/16</p>	<p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	<p>Port- o aluno se desenvolveu de forma satisfatória neste período, está lendo palavras soltas por estrutura fonológica e não fonética, produz frases e seu rendimento escolar tem melhorado. Profª Joraiá L. L. R. S.</p> <p>Mat: O aluno alcançou os objetivos. Ros</p>
<p>4º PERÍODO LETIVO DATA: 02/09/16</p>	<p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	<p>Port- O aluno tem demonstrado interesse pela aprendizagem, gosta de ler textos e participa de forma ativa produzindo escrita condizente com o nível alfabético. Profª Joraiá L. L. R. S.</p> <p>Mat: O aluno alcançou os objetivos. Ros</p>

Professor(a) Regente: _____
 Professor(a) CCH: _____
 Professor(a) Ed. Física: _____

ANOTAÇÕES

Para registro de maiores esclarecimentos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

3º ANO

<p>1º PERÍODO LETIVO DATA: <u>10/09/17</u> ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	<p>Port. e Mat. O aluno atingiu os objetivos propostos. Tem um bom comportamento.</p>
<p>2º PERÍODO LETIVO DATA: / / ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	
<p>3º PERÍODO LETIVO DATA: / / ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	
<p>4º PERÍODO LETIVO DATA: / / ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	

Professor(a) Regente: _____
 Professor(a) CCH: _____
 Professor(a) Ed. Física: _____

Fonte: Acervo da pesquisadora.

FICHA AVALIATIVA – (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL)

ALUNO (a):

1º ANO - TURMA: 000 - ANO LETIVO: -
 2º ANO - TURMA: Unica ANO LETIVO: 2015
 3º ANO - TURMA: Unica ANO LETIVO: 2016
 4º ANO - TURMA: Unica ANO LETIVO: 2017
 5º ANO - TURMA: _____ ANO LETIVO: _____

LÍNGUA PORTUGUESA																																								
ANOS	1º ANO				2º ANO				3º ANO				4º ANO				5º ANO																							
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º																				
EIXOS DE CONHECIMENTOS	/																																							
EIXO 1 – COMPREENSÃO E AVALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
EIXO 2 – APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
EIXO 3 – LEITURA E GÊNEROS TEXTUAIS																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
EIXO 4 – PRODUÇÃO ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
EIXO 5 – PRODUÇÃO ORAL E GÊNEROS TEXTUAIS																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
EIXO 6 – REFLEXÃO LINGÜÍSTICA E GÊNEROS TEXTUAIS																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
CONCEITO/SÍNTESE DO PERÍODO	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A																				
MATEMÁTICA																																								
ANOS	1º ANO				2º ANO				3º ANO				4º ANO				5º ANO																							
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º																				
EIXOS DE CONHECIMENTOS	/																																							
NÚMEROS																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
ESPAÇO E FORMA																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
OPERAÇÕES																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
GRANDEZAS E MEDIDAS																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
CONCEITO/SÍNTESE DO PERÍODO																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
HISTÓRIA																																								
ANOS	1º ANO EU E O OUTRO				2º ANO EU E A ESCOLA				3º ANO BAIRRO				4º ANO MUNICÍPIO				5º ANO MINAS GERAIS																							
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º																				
EIXOS DE CONHECIMENTOS	/																																							
EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DA TEMPORALIDADE/ PASSAGEM DO TEMPO																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DA TEMPORALIDADE/ OPERAÇÕES DE SIMULTANEIDADE																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DA TEMPORALIDADE/ COMPREENSÃO DA DURAÇÃO																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DA MEMÓRIA: RELAÇÃO COM OBJETOS GERADORES SIGNIFICAT.																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DA MEMÓRIA: RELAÇÃO COM LUGARES E PRÁTICAS SOCIAIS																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DA MEMÓRIA: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
CONCEITO/SÍNTESE DO PERÍODO																					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A

Fonte: Acervo da pesquisadora.

GEOGRAFIA																				
NOÇÕES ESTRUTURANTES DE LUGAR, PAISAGEM E ESPAÇO GEOGRÁFICO																				
ANOS	1º ANO				2º ANO				3º ANO				4º ANO				5º ANO			
	EU E O OUTRO				EU E A ESCOLA				BAIRRO				MUNICÍPIO				MINAS GERAIS			
CAPACIDADES	1º	2º	3º	4º																
RECONHECE, NA PAISAGEM LOCAL E NO ESPAÇO VIVIDO (LUGAR), AS MANIFESTAÇÕES DA NATUREZA E SUA APROPRIAÇÃO PELA SOCIEDADE.					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
CONHECE E COMPARA A NATUREZA DE PAISAGENS LOCAIS, DE VIVÊNCIA DO ALUNO E DISTANTES.					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
RECONHECE SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NAS FORMAS DA APROPRIAÇÃO/TRANSFORMAÇÃO DA NATUREZA PELA SOCIEDADE					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
CONHECE E UTILIZA FONTES DE INFORMAÇÃO (TEXTUAIS E IMAGÉTICAS).					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
OBSERVA E DESCREVE AS PAISAGENS LOCAIS (POR MEIO DE DESENHOS E ORALIDADE).					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
RECONHECE REFERENCIAIS DE LOCALIZAÇÃO, ORIENTAÇÃO E DISTÂNCIA: DESLOCAMENTO E REPRESENTAÇÃO DO LUGAR DE VIVÊNCIA DO ALUNO.					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
RECONHECE A IMPORTÂNCIA DE CUIDADOS COM O MEIO AMBIENTE (VALORIZA ATITUDES DE CUIDADO COM A NATUREZA).					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
CONCEITO/SÍNTESE DO PERÍODO					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
CIÊNCIAS																				
ANOS	1º ANO				2º ANO				3º ANO				4º ANO				5º ANO			
	EIXOS DE CONHECIMENTOS				EIXOS DE CONHECIMENTOS				EIXOS DE CONHECIMENTOS				EIXOS DE CONHECIMENTOS				EIXOS DE CONHECIMENTOS			
VIDA E AMBIENTE					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
SER HUMANO E SAÚDE					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
TECNOLOGIA E SOCIEDADE					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
TERRA E UNIVERSO					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
CONCEITO/SÍNTESE DO PERÍODO					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
ARTES																				
ANOS	1º ANO				2º ANO				3º ANO				4º ANO				5º ANO			
	EIXOS DE CONHECIMENTOS				EIXOS DE CONHECIMENTOS				EIXOS DE CONHECIMENTOS				EIXOS DE CONHECIMENTOS				EIXOS DE CONHECIMENTOS			
COMPREENDE CONCEITOS E CÓDIGOS DA LINGUAGEM TRABALHADA					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
COMPREENDE A NOÇÃO DE ESPAÇO E TEMPO A PARTIR DA LINGUAGEM TRABALHADA.					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
DEMONSTRA INICIATIVAS DE AÇÃO E EXPRESSÃO NA PRODUÇÃO DE TRABALHOS (independência no pensamento, individualidade e subjetividade expressa no trabalho).					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
LÊ E ANALISA CRITICAMENTE (emite opinião com fundamentação em relação ao próprio trabalho e dos colegas).					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
LÊ E ANALISA CRITICAMENTE (emite opinião com fundamentação em relação ao próprio trabalho e de artistas).					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
PARTICIPA DE TODO O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO TRABALHO.					A	A	A	A	A	A	A	A	A							
CONCEITO/SÍNTESE DO PERÍODO					A	A	A	A	A	A	A	A	A							

A: Aluno que já consolidou as habilidades previstas para o período.
 B: Aluno que consolidou parcialmente as habilidades previstas para o período, com desempenho satisfatório.
 C: Aluno que ainda não consolidou as habilidades previstas para o período, com desempenho não satisfatório.
 NT: Não trabalhado.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

ANOTAÇÕES

Para registro de maiores esclarecimentos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

2º ANO

<p>1º PERÍODO LETIVO</p> <p>DATA: / /</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	<p>É uma boa aluna, observadora, crítica e muito caprichosa. É interessada, atenciosa e realiza todas as atividades propostas. Algodão, Pádua,</p>
<p>2º PERÍODO LETIVO</p> <p>DATA: / /</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	<p>Defalética</p>
<p>3º PERÍODO LETIVO</p> <p>DATA: / /</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	<p>Falante, crítica, mas termina todas as atividades propostas.</p>
<p>4º PERÍODO LETIVO</p> <p>DATA: 20/08/2015</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	<p>Atingiu todos os objetivos propostos.</p>

Professor(a) Regente: _____

Professor(a) CCH: _____

Professor(a) Ed. Física: _____

Fonte: Acervo da pesquisadora.

ANOTAÇÕES

Para registro de maiores esclarecimentos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

3º ANO

<p>1º PERÍODO LETIVO</p> <p>DATA: ___/___/___</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	<p>A aluna consolidou as habilidades previstas para o período. atingiu o objetivo</p>
<p>2º PERÍODO LETIVO</p> <p>DATA: ___/___/___</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	<p>Período satisfatório</p>
<p>3º PERÍODO LETIVO</p> <p>DATA: ___/___/___</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	<p>A aluna atingiu todos os objetivos propostos para o período</p>
<p>4º PERÍODO LETIVO</p> <p>DATA: 22/12/16</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	<p>A aluna teve um excelente desempenho.</p>

Professor(a) Regente: _____
 Professor(a) CCH: _____
 Professor(a) Ed. Física: _____

ANOTAÇÕES

Para registro de maiores esclarecimentos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

4º ANO

<p>1º PERÍODO LETIVO</p> <p>DATA: ___/___/___</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	<p>- Tem um excelente entendimento dos conteúdos e das atividades propostas; executa as atividades com destreza e prontidão.</p>
<p>2º PERÍODO LETIVO</p> <p>DATA: ___/___/___</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	
<p>3º PERÍODO LETIVO</p> <p>DATA: ___/___/___</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	
<p>4º PERÍODO LETIVO</p> <p>DATA: ___/___/___</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>	

Professor(a) Regente: _____
 Professor(a) CCH: _____
 Professor(a) Ed. Física: _____

ANEXO F- Pauta das reuniões de pais e/ou responsáveis

REUNIÃO DE PAIS - 25/08/2017 (sexta-feira)

Horários: 13 horas (Educação Infantil e 1º ano)

16 horas (2º ao 5º ano)



- Apresentação relacionada ao folclore realizada pelos alunos (Educação Infantil e 1º ao 5º ano).
- **Direção: avisos gerais.**
 - Empréstimo de livros: entregues aos alunos no início da semana e devolvidos na sexta-feira. Cuidados com os mesmos.
 - As reposições dos dias parados já estão acontecendo.
 - Uso diário do uniforme. O(a) aluno(a) deverá vir com calçado adequado para a escola, principalmente nos dias das aulas de Educação Física (preferencialmente com tênis). Algumas meninas estão vindo com shorts, sendo que não é permitido.
 - Garrafa de água: trazer diariamente.
 - Assiduidade: importância da presença diária do aluno na escola. Aluno que precisar faltar: justificar com atestado médico ou na escola o motivo da falta.
- **Horário de estudo diário**: o aluno deve estudar o ano inteiro e não apenas nos momentos das avaliações.
- Responsabilidade na realização das **atividades de casa e nos trabalhos**.
- **Merenda saudável**.
- O responsável pelo(a) aluno(a) deverá **comparecer à escola sempre que for necessária a sua presença**. Inclusive, é importante acompanhar diariamente a vida de seu filho, entrando em contato com a equipe escolar sempre que necessário e não apenas na reunião de pais.
- **2º período avaliativo**: 09/05 a 12/08/2017
- Responsáveis pelos alunos assinarem a lista de presença e relatórios descritivos (Educação Infantil) e ficha avaliativa (1º ao 5º ano).
- **Educação Infantil (1º e 2º períodos)**: trazer uma roupa para trocar no aluno caso seja necessário: cueca, calcinha, bermuda e blusa. Colocar dentro de um saco plástico e etiquetar com o nome da criança e a turma. A mesma ficará guardada no armário.
- **1º ao 5º ano**: explicação dos conceitos contidos na Ficha Avaliativa:
 - A: Aluno que já consolidou as habilidades previstas para o período.
 - B: Aluno que consolidou parcialmente as habilidades previstas para o período, com desempenho satisfatório.
 - C: Aluno que ainda não consolidou as habilidades previstas para o período, com desempenho não satisfatório.
 - NT: Não trabalhado.

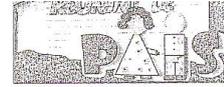
Direção, vice-direção, coordenação pedagógica e professores

Fonte: Acervo da pesquisadora.

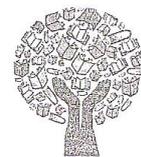
REUNIÃO DE PAIS - 1º/03/2018

13 horas - Educação Infantil e 1º ano

15 horas e 30 minutos - 2º ao 5º ano



- Mensagem: A árvore generosa (professora Mariângela).
- Lista de presença.
- Direção: avisos gerais.
 - Escolha de representantes de pais para compor o Conselho Escolar.
 - ✓ - Cesta da Páscoa (rifa).
 - ✓ - Dicas aos responsáveis pelos alunos. *(cartas)*
 - 1º e 2º ano: Programa Mais Alfabetização. *(poemas, atividades diferentes)*
- Direitos e deveres do aluno: leitura e comentários:
 - Art. 1º da Lei 11.890/2009: É proibido o uso de celulares e bonés por alunos nas dependências das escolas públicas municipais, localizadas no Município de Juiz de Fora. Os alunos que não cumprirem a mesma serão penalizados.
 - ✓ - Uso diário do uniforme.
 - ✓ - O (a) aluno (a) deverá vir com calçado adequado para a escola e nos dias das aulas de Educação Física preferencialmente com tênis.
 - ✓ - Respeito ao horário de entrada e de saída da escola. Os responsáveis não deverão entrar na escola nestes horários.
 - Materiais escolares: trazer os de uso pessoal do aluno e os de uso coletivo. Repor, durante o ano, os materiais do aluno à medida que for necessário.
 - ✓ - Encapar os cadernos e zelar pelos mesmos.
 - Verificar diariamente os cadernos, incluindo o de bilhetes.
 - ✓ - Garrafa de água: trazer diariamente.
 - Liberação de aluno: com bilhete e não por telefone.
 - ✓ - Livro didático: encapá-lo e ser zeloso. Será devolvido à escola ao final do ano. Se perder, a escola não disponibilizará outro, devendo comprar para repor.
 - ✓ - Assiduidade: importância da presença diária do aluno na escola.
 - ✓ - Aluno que precisar faltar: justificar com atestado médico ou na escola o motivo da falta.
- Horário de estudo diário: o aluno deve estudar o ano inteiro e não apenas nos momentos das avaliações.
- Responsabilidade na realização das atividades de casa e nos trabalhos.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

- ✓ ◦ Merenda saudável.
- O responsável pelo(a) aluno(a) deverá comparecer à escola sempre que for necessária a sua presença. Inclusive, é importante acompanhar diariamente a vida de seu filho, entrando em contato com a equipe escolar sempre que necessário e não apenas na reunião de pais. *Escola e fam caminhando juntas.*
- ✗ ◦ Sempre que acontecer algo relevante com o(a) aluno(a) informar à escola. Exemplo: perda de pessoas queridas, separação dos pais, doença, acompanhamento médico...
- ✓ ◦ 1º período avaliativo: 01/02 a 17/04/2017
- Estudos de recuperação paralelos: acontecerão ao longo do processo ensino-aprendizagem para os casos de baixo rendimento escolar no Ensino Fundamental.
- ✓ ◦ - Projeto de Informática (explicação aos pais) - 1º ao 5º ano. *Facebook da escola p/ divulgação dos trabalhos.*
- ✓ ◦ - Projeto Leituras e Leitores / Sala de Leitura (trabalho desenvolvido e o nome da mesma:
 - Uma parceria da UFJF com a E. M. ...
 - Coordenadora do projeto: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello.
 - É um projeto financiado pela PROEX/UFJF. Tem com objetivo geral contribuir para a melhoria dos níveis de alfabetização e letramento de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Juiz de Fora.
 - Frentes de trabalho:
 - 1º) Apoio a gestão com foco no letramento.
 - ✓ 2º) Sala de leitura: organizar os tempos e os espaços de leitura.
 - ✓ 3º) Momento literário: apoiar, dar continuidade e incrementar.
 - ✓ 4º) Integração da família com a escola.
- Apresentação dos professores. *Bidocente → explica seu trabalho*
- Outros assuntos pertinentes.

Educação Infantil - 1º e 2º períodos

- Horário de saída: 16 h 45 min às 17 h: neste horário é a professora que está com o aluno, após o mesmo é encaminhado à secretaria da escola.
- Materiais escolares: alguns estão guardados no armário para facilitar o uso.
- Uso do uniforme e de roupas adequadas: as crianças estão tendo dificuldade em abrir a bermuda para ir ao banheiro.
- Trazer uma roupa para trocar no aluno caso seja necessário: cueca, calcinha, bermuda e blusa. Colocar dentro de um saco plástico e etiquetar com o nome da criança e a turma. A mesma ficará guardada no armário.
- Atividades para casa: duas vezes na semana. É para ser realizada pelo aluno.
- *sorteio* 1º ao 5º ano
- Programa Novo Mais Educação: montagem de uma listagem dos pais que se interessam que os filhos participem: passar para a coordenadora pedagógica após a reunião.
- Atividades para casa: todos os dias.

Direção, vice-direção, coordenação pedagógica e professores

Fonte: Acervo da pesquisadora.

ANEXO G- Bilhete empréstimo de livros

Em: 04/08/2017

Senhores responsáveis,

Com o objetivo de incentivar o gosto pela leitura e o hábito de ler, **emprestaremos aos alunos um livro de literatura por semana**, que deverá ser devolvido toda sexta-feira em perfeito estado.

Todos os livros fazem parte do acervo da escola e precisam ser cuidados e preservados, não podendo ser amassados, rasgados e nem sujos.



Contamos com a colaboração de todos.

Atenciosamente,
A vice direção

Assinatura do(a) responsável: _____

Fonte: Acervo da pesquisadora.