



A educação como um ponto de partida: Perspectivas acerca do processo de alfabetização de estudantes universitários¹

Education as a starting point: Perspectives on the literacy process of university

 **Jorge Samuel de Sousa Teixeira**
Psicólogo Residente em Cancerologia
Escola de Saúde Pública do Ceará
Sobral, Ceará – Brasil
pillotto0@gmail.com

 **Erica de Paula Sousa**
Psicóloga
Universidade Federal do Ceará
Sobral, Ceará – Brasil
paulaerica2017@gmail.com

 **Francisca Denise Silva Vasconcelos**
Doutora em Sociologia
Universidade Federal do Ceará
Sobral, Ceará – Brasil
denisevasconcelos@ufc.br

Resumo: Esse trabalho tem como objetivo conhecer as percepções que alunos universitários provenientes de escolas públicas têm sobre o processo de alfabetização no ensino público. Para isso, foram feitas entrevistas semiestruturadas com 13 estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral, sendo posteriormente realizada uma Análise Temática dos dados coletados. Foi possível perceber que alguns relatos ainda apontam para a manutenção de metodologias tradicionais de ensino, que não dão margem para que o aluno exerça sua autonomia de forma plena. Além disso, o papel da família, da própria instituição escolar e das variáveis socioeconômicas surgem enquanto fatores essenciais na análise dos processos de alfabetização da amostra trabalhada. Conclui-se que a multiplicidade de contingências que atravessam essa etapa não permite reduzir os alunos ao mero aspecto cognitivo, sendo necessária uma reflexão sobre os olhares lançados aos estudantes durante essa etapa.

Palavras chave: alfabetização; educação; escolarização.

Abstract: This work aims to understand the perceptions that university students from public schools have about the literacy process in public education. For this, semi-structured interviews were carried out with 13 students from the Psychology course at the Federal University of Ceará – Campus Sobral, and a Thematic Analysis of the collected data was subsequently carried out. It was possible to notice that some reports still point to the maintenance of traditional teaching methodologies, which do not allow students to fully exercise their autonomy. Furthermore, the role of the family, the school institution itself and socioeconomic variables emerge as essential factors in the analysis of the literacy processes of the studied sample. It is concluded that the multiplicity of contingencies that cross this stage does not allow us to reduce students to a mere cognitive aspect, requiring a reflection on the views cast on students during this stage.

Keywords: literacy; education; schooling.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

TEIXEIRA, Jorge Samuel de Sousa; SOUSA, Erica de Paula; VASCONCELOS, Francisca Denise Silva. A educação como um ponto de partida: Perspectivas acerca do processo de alfabetização de estudantes universitários. *Dialogia*, São Paulo, n. 41, p. 1-18, e20892, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/41.2022.20892>.

American Psychological Association (APA)

Teixeira, J. S. de S., Sousa, E. de P., & Vasconcelos, F. D. S. (2022, maio/ago.). A educação como um ponto de partida: Perspectivas acerca do processo de alfabetização de estudantes universitários. *Dialogia*, São Paulo, 41, p. 1-18, e20892. <https://doi.org/10.5585/41.2022.20892>.

¹ Universidade Federal do Ceará; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

1 Introdução

O sistema educacional brasileiro é calcado em um processo de ensino que segue uma espécie de linha cronológica a partir do desenvolvimento daqueles que o compõe, no qual é comum a ocorrência de alunos que não acompanham o ritmo acadêmico de seus colegas (OLIVEIRA, 1992). Nesse ciclo, desde a alfabetização, considerada uma das etapas inaugurais, os estágios de ensino, pensados a partir de autores clássicos da Psicologia do Desenvolvimento, parecem ter período certo para ocorrer, constituindo fases que acarretam diversas consequências não só na vida escolar do aluno, mas reverberam em todo seu contexto social. Nessa perspectiva, aquilo que é ensinado ainda na infância acaba se revelando uma base sólida para conhecimentos que ainda estão por vir no decorrer da caminhada discente.

Historicamente, o processo de introdução ao idioma escrito passou por diversas modificações que foram alicerçando os moldes pedagógicos e educacionais utilizados no processo de alfabetização. A partir da Proclamação da República, ao fim do século XIX, a educação é alçada ao *status* de utopia da modernidade, conforme aponta Mortatti (2006). A escola passa então a ser vista como um local, de fato, institucionalizado, cujo objetivo principal seria a formação das futuras gerações para atender as demandas do Estado republicano. Desse modo, a instituição escolar passa a ser vislumbrada como motor propulsor principal do esclarecimento das massas iletradas (MORTATTI, 2006). No interior desses ideais propostos pelo Estado, com a intenção de tornar o país sinônimo de desenvolvimento social e de modernização, a aquisição das habilidades de leitura e escrita tornou-se prerrogativa para a obtenção de um saber e conhecimento que, até então, era privativo de uma pequena parcela da população, que costumeiramente era educada no interior de seus lares ou de maneira informal e precária nas poucas escolas existentes no Império, as chamadas “aulas régias”. Foi a partir dessa mudança no panorama histórico brasileiro e esse anseio pela posição “sociodesenvolvimentista moderno” que o ensino da leitura e escrita passa a ser parte integrante obrigatória dos fundamentos curriculares da escola leiga e gratuita, passando a ser estruturadas em um ensino sistemático e organizado, representando uma passagem para um novo mundo, tanto para o Estado quanto para o cidadão comum, que agora tem diante de si a oportunidade de adquirir certas habilidades que, até então, lhe eram restritas (MORTATTI, 2006).

Mais de um século depois desses acontecimentos que proporcionaram uma grande revolução nas formas de ensino e aprendizagem no solo nacional, é indiscutível que as metodologias de ensino, as formas de ver e ler o mundo e a própria relação professor e aprendiz constituem alguns dos inúmeros fatores que foram se modificando ao longo do tempo e, conseqüentemente, gerando impactos sobre a forma como se leciona, ou como se chegar a um

resultado mais efetivo dentro de sala de aula. As discussões acerca do fracasso escolar e seus entrelaçamentos com posturas rebeldes e submissas, como bem apontada por Patto (2000) em sua obra clássica, somada às constantes transformações ocorridas no ensino público brasileiro demandaram novos arranjos que pudessem dar conta das modificações sociais e educacionais pelas quais passamos enquanto sociedade. Dessa forma, adequações e readequações em métodos, posturas, repasse de conteúdo e relação entre pares foram realizadas, trazendo importantes contribuições para o entendimento acerca do histórico do processo de alfabetização brasileiro, bem como do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar dessas transformações que contribuíram para a melhoria da educação em solo nacional, no atual panorama, ainda existe uma barreira que separa a educação pública do ensino privado, distanciando esses dois polos em termos de currículo, infraestrutura e investimentos, o que acaba se traduzindo no aumento da desigualdade social no país. Dessa forma, a partir do momento que a educação de qualidade não é uma prioridade das ações de gestores públicos, todo o processo de escolarização é prejudicado, iniciando pelo processo de introdução dos discentes no universo letrado.

Com o advento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), novos paradigmas foram instituídos, modificando-se a forma de vislumbrar o processo de alfabetização. Com o objetivo de dar suporte aos professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo o planejamento de aulas e a escolha de materiais pedagógicos, o PNAIC é um acordo formal firmado por Governo Federal, Distrito Federal, estados, municípios e entidades que assumem o compromisso de que até os 8 anos de idade, as crianças já tenham se alfabetizado, ao fim desse ciclo inicial de letramento (BRASIL, 2012). A partir do estabelecimento do Pacto, fica acordado em território nacional um período limite para que as atividades pedagógicas relativas à alfabetização aconteçam e se concretizem no conjunto de habilidades apreendidas pelos alunos. Desse modo, o PNAIC representa um dos marcos legais que caracterizam a alfabetização e sua prática no Brasil.

Contemporaneamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai representar um maior direcionamento, no que diz respeito aos caminhos a serem trilhados no que diz respeito ao processo de alfabetização. A BNCC trata-se de um documento homologado em 2017 que estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais orgânicas e progressivas direcionadas aos alunos do Ensino Básico, de modo que seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam assegurados conforme está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE). Considerada uma referência para a construção de currículos educacionais das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal, a BNCC elenca dez competências gerais que são asseguradas a partir das aprendizagens

essenciais prescritas para cada etapa da educação básica (BRASIL, 2017), competências e diretrizes essas que são garantidas pelos marcos constitucionais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), precisamente no Inciso IV do Artigo 9º do documento (BRASIL, 1996).

A partir do exposto, o presente estudo busca conhecer as percepções que alunos universitários provenientes de escolas públicas têm sobre o processo de alfabetização no ensino público. Para tanto, delimitamos nossa amostra a 13 estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – *Campus* Sobral, que por ser um curso alinhado ao campo das ciências humanas, é composto por uma carga de leitura e escrita muito grande, conforme pode ser observado pelo Projeto Político Pedagógico do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006) associando-se às habilidades necessárias no decorrer da alfabetização.

A partir do exposto, é válido ressaltar que a presente pesquisa é fruto dos trabalhos iniciados no ano de 2020, a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFC).

2 Metodologia

A presente pesquisa se configura como qualitativa, entendendo que a mesma possibilita uma maior aproximação com a amostra, proporcionando um contato mais abrangente a respeito de seu relato, além de permitir uma incorporação do significado e da intencionalidade inerentes às estruturas sociais (MINAYO, 2008). Como instrumento de coleta de dados, foi feito uso de um roteiro para a realização de entrevistas semiestruturadas de história de vida. Essa modalidade de estudo em pesquisa qualitativa tem por base o trabalho com o relato da vida do sujeito, ou seja, a história é contada por quem a vivenciou, sob sua própria perspectiva (SPINDOLA; SANTOS, 2003).

Assim, a amostra é composta por 13 estudantes do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará – *Campus* Sobral, cursando entre o 2º e o 10º semestre. A idade dos mesmos variava de 19 a 26 anos, sendo que cinco deles foram alfabetizados em escolas privadas, sete em escolas públicas e um estudante não passou pelo processo de alfabetização institucionalizado, tendo recebido esse ensino de forma domiciliar. Ainda que o foco sejam estudantes provenientes de escolas públicas, também foram entrevistados estudantes oriundos da rede privada de ensino, visando dar conta de uma das nossas hipóteses, ou seja, analisar se as diferenças observadas entre o ensino público e privado influem diretamente sobre as perspectivas dos estudantes acerca de seus processos de alfabetização.

Desse modo, foram realizadas 13 entrevistas semiestruturadas, de forma individual, com duração média de 1 hora cada. As entrevistas foram realizadas via videoconferência, pois a pesquisa foi realizada no período pandêmico, o que impossibilitaria o contato presencial.

Para análise dos dados coletados, foi realizada uma Análise Temática (AT), uma das modalidades da Análise de Conteúdo. A AT permite identificar, interpretar, analisar e relatar certos padrões, denominados temas, a partir de um banco de dados qualitativos (SOUZA, 2019). Na pré-análise dos dados, os mesmos foram transcritos separadamente, lidos e relidos, com o intuito de estabelecer uma maior familiarização com as contribuições dos informantes. Os dados que se repetiam frequentemente e que eram relevantes foram agrupados em categorias enquanto temas de análise. Para a realização da Análise Temática, foram realizados um total de 6 passos, tal como aponta a literatura (BRAUN; CLARKE, 2014): familiarização com os dados; geração de códigos iniciais a partir da reunião de extratos relevantes retirados do banco de dados; busca de temas a partir da reunião dos códigos gerados; revisão dos temas objetivando investigar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; definição e nomeação dos temas; e produção do material escrito a partir da pesquisa de campo realizada.

É válido ressaltar ainda que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú (CAAE 40106320.4.0000.5053), e que todos os participantes consentiram em fazer parte do estudo mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes serão identificados por nomes fictícios, a fim de manter o anonimato.

3 O processo de alfabetização: ler, escrever e refletir

Todos os entrevistados se alfabetizaram ainda na infância, e ao responderem sobre a idade com que aprenderam a ler, as respostas variaram de 3 a 8 anos. No que diz respeito aos que lembravam do processo de alfabetização em si, os entrevistados não se limitaram a fazer referências apenas ao ambiente escolar onde cursavam os anos iniciais do ensino fundamental, mas expressaram em suas falas que esse processo ocorre em conjunto, a partir da parceria escola e família, visto que em seus discursos, a presença do apoio dos pais e familiares aparece como uma base que sustenta esse processo. Com relação às metodologias de aprendizagem que aconteciam na própria instituição, alguns relatos parecem ir de encontro aos princípios prezados pela BNCC previamente apresentados nesse trabalho, como o desenvolvimento de uma maior criticidade e reflexividade por parte dos aprendizes. No caso de Bruno, 23 anos, aluno do 4º semestre do curso e que atravessou o processo de alfabetização em uma instituição escolar privada, ao elaborar sua

resposta, relata que o método preponderante utilizado por seus professores ao ensiná-lo a ler e escrever era o “decoreba”, termo designado pelo participante ao se referir à metodologia pela qual foi alfabetizado, baseada no ato de decorar determinadas informações, sem necessariamente entendê-las e relacioná-las com o mundo exterior.

[...] eu me alfabetizei aos 6 anos de idade. Naquela época, acho que o método que a professora utilizava era o método decoreba, eu não sei como é que dá esse nome de método, eu não sei como é que dá o nome ao método, porque eu sei que tem o construtivista, né, e por aí vai. Mas o método era decoreba. [...] era mais um, um caderno de caligrafia, basicamente a professora anotava no quadro e a gente repetia, era um processo mecânico, sabe, processo mecânico. E eu acho que assim, é interessante observar que como isso molda a nossa forma de pensar, porque a gente se torna reproduzidor de conhecimento logo desde a alfabetização, a gente reproduz a forma como se escreve, [...].

Na fala de Bruno, é possível perceber que as metodologias de ensino utilizadas pelos docentes no período de sua alfabetização ainda estavam muito pautadas naquilo que a literatura nomeia como métodos tradicionais de ensino, que tomam por base um procedimento de transmissão e recepção de informações específicas, e tem como um de seus pressupostos a crença de que o aluno não teria nenhum tipo de experiência ou concepções que pudessem auxiliá-lo a tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e mais próximo de sua própria realidade, colocando os discentes na posição de espectadores do conhecimento, relegados à responsabilidade quase robótica de desenvolver exatamente aquilo que o professor os ensinou em sala de aula nas avaliações e ditados (DARROZ; ROSA; GHIGGI, 2015), como afirmou Bruno.

Tal concepção assemelha-se à crítica que Freire elabora, apontando para alternativas metodológicas que possibilitassem aos educandos e aos educadores a construção de um conhecimento pautado nas próprias experiências e vivências de ambos, de modo a aproximar o processo de ensino e aprendizagem da realidade dos alunos (FREIRE, 1997). Dessa forma, a quebra dessa lógica pautada na superioridade do professor, como um indivíduo possuidor de um conhecimento a ser depositado nos receptáculos do saber, traduzidos sob a posição de discentes, é capaz de gerar aprendizes mais comprometidos não só com o acúmulo de conhecimentos curriculares, mas sobretudo, formar cidadãos apropriados de sua própria independência, autonomia e emancipação, apesar de estarmos falando de uma lógica de ensino já impregnada nas metodologias escolares, originada desde o processo de catequização dos povos originários pelos jesuítas que chegaram em nosso território, replicando assim o paradigma da reprodução de conhecimento (FREIRE, 1997).

4 A escola no processo de alfabetização

Diante dos métodos escolares utilizados, os entrevistados relatam que recorriam às estratégias que pudessem, de certo modo, auxiliá-los no desenvolvimento de hábitos de leitura a partir de materiais que lhe pareciam atrativos. Com base nas falas dos participantes, pode-se perceber que o interesse pela leitura nem sempre parte de assuntos vistos em sala de aula, visto que histórias infantis, tais como narrativas, fábulas e ficções aparecem como alternativas de leitura citadas pelos entrevistados, como se pode observar na resposta de Maria, 20 anos, aluna do 4º semestre, que atravessou todas as etapas do ensino básico em escolas públicas.

Quando eu era pequena, gostava muito de livrinho de princesa, muito de livro de historinha, porque tinha muita imagem, criança é bem assim, visual. Aí como era tudo muito colorido, umas coisinhas muito bonitinhas, muito bonequinho, aí eu sempre tinha, eu gostava muito.

Esse estilo de literatura mais voltada ao público infanto-juvenil vem ganhando espaço no interior das instituições educacionais, sobretudo porque presenciamos, atualmente, um fenômeno responsável por estabelecer alterações significativas no quadro de leitura de crianças e jovens, que diz respeito ao que eles leem e de que forma essa leitura é feita, gerando como consequências últimas uma maior abertura da escola a certas literaturas, antes relegadas à leitura informal e desinstitucionalizada (PERROTTI, 1990). Tal situação pode ser percebida na fala de Isis, 19 anos, aluna do 2º semestre, que cursou a educação infantil e o ensino fundamental em escolas públicas, migrando para o ensino particular ao entrar no ensino médio, em decorrência de uma bolsa conquistada com o auxílio de um antigo professor. Isis relata um exemplo de livro que não pôde ter contato no interior de sua escola:

Sempre gostei de ficção, de acordo com a idade (risos). Eu lembro que eu li “Alice no País das Maravilhas”, acho que eu tinha seis, sete anos a primeira vez, então era essa a *vibe*. E eu tinha também historinhas de histórias bíblicas eu ganhava, não entendia muita coisa, mas enfim acontece (risos)

A entrevistada faz poucas referências ao estímulo recebido pela própria escola durante esse período, restringindo-se a relatar um projeto no qual cada aluno pegava um livro por semana na biblioteca, mas que mesmo esse incentivo ainda era pautado em um sistema de recompensas a depender do número de livros que cada discente buscava ao final do mês, reproduzindo uma concepção utilitarista, que reduziria o hábito da leitura a um mero exercício didático ocasionado a partir de uma transferência de informações. A família acaba ocupando a função de desenvolvimento de um laço mais próximo com materiais literários, a partir da ponte realizada

entre os recém-ingressos no universo escolar e os textos e livros que despertam sua atenção, afinal de contas, a ação da família aparece na literatura como ponto crucial na aquisição de habilidades e comportamentos a partir dos quais emerge a prática da leitura (SILVA; RAMOS, 2014).

5 O papel da família

Amanda, 22 anos, aluna do 10º semestre e estudante de escolas privadas da educação infantil ao fim do ensino fundamental, migrando para o ensino público durante o ensino médio, conta que em seu processo de escolarização, desde a época da alfabetização, o apoio da mãe, que não tinha emprego fixo, foi de fundamental importância para sua aproximação com os processos escolares. Devido ao emprego de seu pai, Amanda e a família mudavam-se de cidade constantemente, o que a fez ter dificuldades tanto em estabelecer laços mais duráveis com os componentes do corpo escolar, quanto com os próprios conteúdos vistos em sala de aula.

Eu lembro que eu tinha muito a ajuda da minha mãe, porque ela não trabalha, né. E aí eu não consigo lembrar de muita coisa, porque pra mim essa parte da infância foi muito vaga. Só lembro que eu morava em outro lugar, aí eu não conseguia... eu lembro muito que a minha mãe foi muito... pra me ajudar, porque eu tinha algumas dificuldades em regras ortográficas, enfim.

Entendendo que trabalhamos aqui com estudantes que chegaram de fato a ingressar na universidade, a mobilização familiar em prol da educação desde a infância aparece como um fator preponderante na escolarização de filhos de famílias populares que permanecem no sistema escolar até o ensino superior, fato esse que não se isola no emaranhado de variáveis a serem consideradas diante desse cenário, como as próprias práticas socializadoras familiares, que podem vir a se tornar dispositivos facilitadores da longevidade escolar, sendo necessária, dessa forma, uma verticalização de fatores associados à parentela no auxílio educacional de seus filhos, para além da mera motivação ou mobilização atitudinal (VIANNA, 2005).

Os hábitos de leitura influenciados por algum familiar também aparecem nas respostas de Carolina, 21 anos, aluna do 2º semestre do curso, que passou sua educação infantil e ensino fundamental em escolas privadas, migrando para o ensino público durante o 2º ano do ensino médio. No caso de Carolina, suas maiores influências vieram da figura de sua tia, que atuava como professora. A entrevistada morava junto com ela, sua mãe e sua avó em uma mesma casa durante sua infância, e se recorda de uma estante que continha diversos livros que despertaram seu desejo pela leitura:

Eram esses livros que eu pegava dela, né (da tia), eram livros aleatórios, mas que contavam historinhas. Eu não me lembro bem como é que eram esses livros antes, porque eles eram um condensado de histórias e atividades, entendeu, nessa época. E eu me lembro dessa coleção que ela tinha, e ela tinha algumas coleções de Machado de Assis, que até hoje eu tenho esses livros comigo, eu dei uns pro meu afilhado, mas eu ainda tenho esses livros comigo, me trazem memórias afetivas.

No caso de Carolina, os primeiros contatos com materiais literários foram provenientes de sua própria relação parental, como sua tia, tal como o supracitado caso de Isis, o que aponta para um possível fator que poderia potencializar a atuação das instituições de ensino no decorrer do processo de letramento: o fortalecimento de políticas de educação voltadas para a aproximação da família e da escola (ZAGO, 2011). Contudo, é importante pontuar que tal bandeira é levantada, em certos casos, com o intuito final de melhorar a rentabilidade escolar dos alunos por meio da parceria com os membros familiares, espelhando-se em movimentos estadunidenses que ganharam força na década de 80, destinados a motivar a participação de pais e responsáveis em trabalhos e atividades escolares. Uma ideologia que, se por um lado direciona-se para uma relação mais íntima dos familiares com a construção de conhecimento dos alunos, por outro não hesita em deixar exposto o objetivo de angariar números cada vez mais altos por meio do desempenho dos aprendizes, mesmo que para isso novas peças – a família – tenham que entrar em jogo (ZAGO, 2011).

O papel da família também está presente no relato de Luiza, 21 anos, que estudou durante toda sua vida em escolas particulares e está concluindo o curso de Psicologia. A entrevistada conta que atravessou algumas dificuldades no decorrer do processo de alfabetização, mas que este não lhe pareceu um período regado a muitos sofrimentos justamente devido ao fato de seus pais lhe prestarem o apoio necessário.

[...] eu sempre fui uma pessoa que fala muito e aí eu acho que a minha escrita nunca acompanhou muito meu raciocínio, e aí uma coisa que eu lembro muito desse meu percurso né, dessa época, é que eu engolia muito as palavras né, então eu sempre tive muita dificuldade com a escrita porque eu ia escrevendo e eu sempre engolia muito as palavras, e aí eu sempre tive essa dificuldade na época, tanto nesse período da alfabetização quanto nos primeiros anos do ensino fundamental, eu tinha muito essa dificuldade com a escrita porque eu engolia palavras né, porque eu tinha essa dificuldade assim com a escrita mesmo, por mais que eu soubesse escrever as palavras né, mas eu tinha um pouco dessa dificuldade né. [...], sempre foi muito fácil por causa do acompanhamento da minha família e também por causa, não sei, acho que pelo acompanhamento da minha família mesmo, né.

A partir de cronologias como a de Luiza, é perceptível que o amparo diante de uma figura que oferta uma base para que o processo de ensino-aprendizagem se concretize implica também na superação de certos obstáculos adaptativos que seriam bem mais dificultosos sem esse auxílio

parental. Vemos então que o capital cultural dos genitores ou responsáveis parecem exercer papel fundante nas probabilidades de sucesso escolar e financeiro no futuro dos alunos. Caracterizado por saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos (BOURDIEU, 1998), o capital cultural amplia a concepção marxista de que somente o acúmulo de bens seria representativo do capital em sua forma de dominação social, mas incluindo-se aqui também os saberes adquiridos ao longo das trajetórias humanas, saberes esses que não são palpáveis, mas que também são formas de expressar dominação e poder, tal como nomeia Pedro Demo, ao falar sobre o poder científico, aquele baseado no saber científico e que pode ser capaz de fabricar formas de controle social e de desmobilização dos desiguais (DEMO, 1988). Para Luiza, então, os privilégios que reconhece em diversos pontos da entrevista, somados à contribuição cultural e intelectual ofertada pelos pais, constituiu uma fórmula perfeita para que ela viesse a se tornar uma aluna bem-sucedida e ingressar no ensino superior, realidade que, infelizmente, não abrange a maioria dos secundaristas, sobretudo aqueles que vivenciam uma realidade familiar e econômica contrastante com a da entrevistada.

O caso e o discurso de Lila, 23 anos, 10º semestre, e estudante de escolas públicas em todo seu processo de escolarização, encontra também muitas semelhanças com o relato de Luiza. Apesar de ocuparem espaços educacionais contrastantes, Lila reafirma em diversos momentos da entrevista o suporte oferecido pelos pais, em especial por sua mãe, para se adequar às exigências solicitadas pelo processo de alfabetização. É interessante perceber que, apesar de trajetórias diferentes, a postura dos responsáveis diante do processo pelo qual estavam passando seus filhos acabou influenciando também na maneira como Luiza e Lila encararam essa etapa. É importante ressaltar que esse olhar perceptível nos pais dessas duas entrevistadas só foi possível por conta da própria trajetória de vida dos mesmos ou da própria perspectiva deles atrelada à educação, visto que, diferente de outros casos que serão apresentados, falamos aqui de pais e mães letrados, com no mínimo o ensino básico concluído (no caso de Luiza), ou que construíam um discurso pautado na educação como passaporte para melhores condições estruturais de vida, como é o caso de Lila, cujos pais não chegaram a concluir o ensino fundamental, mas repassaram constantemente para a filha a necessidade de se aproximar da educação, como forma de vislumbrar um porvir diferente, tendo assim um olhar mais acurado para o processo de letramento e iniciação de seus filhos na cultura escrita.

O trecho narrado por Lila, a seguir, é bastante representativo disso. Ao ser indagada sobre como a mesma avalia seu processo de alfabetização, a estudante respondeu:

Acredito que pra mim foi um pouco mais... Não vou dizer nem fácil, mas foi um pouco mais acessível por conta desse apoio que eu tinha muito em casa, eu tinha muito esse apoio da minha mãe principalmente. Ela sempre me ensinava quando eu não tava na escola, ela sempre ensinava minhas tarefas, eu tinha um horário pra fazer minhas tarefas, tinha o horário de “quando você terminar de fazer suas tarefas aí você vai fazer o que você quer fazer, mas até esse momento você vai ficar aqui em casa fazendo suas tarefas”, e eu também gostava, sempre gostei muito do ambiente escolar, pra mim não era uma coisa difícil de estar, então eu acho que isso ajudava também, né. Eu acho que desde cedo meus pais sempre foram colocando na minha cabeça da importância da educação, muito, muito, muito, apesar de eles não terem seguido tanto assim na escola por falta de oportunidade.

Dentro da gama de respostas obtidas a partir dos questionamentos que versavam a respeito do processo de letramento na infância, algumas trajetórias acabam divergindo dos moldes apresentados a partir dos relatos de Carolina, Isis e Luiza, por exemplo, alunas que, quando crianças, tiveram o apoio e suporte familiar que lhes deram uma base sólida de incentivo à leitura e à escrita. Entretanto, tal como reforçado por Lahire (1997) ao abordar as formas de investimento pedagógico e afirmar que os efeitos da escolaridade sobre as crianças podem variar de acordo com a capacidade familiar de ajudar os aprendizes a realizar objetivos e tarefas que lhe são designados, nem todas as conformações familiares estão propensas à garantia de um acesso livre e urgente à materiais literários propensos a despertar o anseio pelo mundo das letras.

Iara, 21 anos, estudou durante toda sua vida em instituições públicas e conta que, dentro da própria casa, não pôde receber o apoio familiar nas questões que diziam respeito ao aprendizado da leitura e da escrita pelo fato de seus pais serem semianalfabetos. Apesar disso, a entrevistada conta que o apoio da mãe, mesmo não tendo passado pelo processo de educação institucionalizada, foi um fator essencial para que pudesse continuar trilhando os rumos da educação, caminho esse que teve a colaboração de uma prima de sua mãe, com quem Iara teve a oportunidade de se alfabetizar.

[...] os meus pais eles são semianalfabetos, eles não tiveram condições materiais de continuar na escola, então eles cursaram até, é, entre a quarta série e a quinta, se eu não me engano, os dois, mas o que pesou mais foi a minha mãe acreditar muito que a educação é uma saída, né, pra condição de vida que eles têm e que eles sempre viveram. Então, ela sempre me incentivou a estudar, e por esforço dela, porque ela tinha uma prima formada em pedagogia, ela me levou pra essa prima quando eu ainda era uma criança muito nova, ela me levou pra que essa prima me alfabetizasse, e eu considero ela a minha primeira professora, né, que foi no reforço. [...] Mas é basicamente esse o contexto, em casa mesmo, obviamente, né, em decorrência da história de vida dos meus pais eles não têm esse hábito de leitura, mas o que pesou mais foi essa visão da minha mãe de colocar na educação essa esperança de mudança.

Com base na realidade de Iara, reitera-se a ideia apresentada por Lahire (1997) de que um modelo de projeto ou de “intenção familiar” (p. 28) com orientação para a escola seria apenas um

dentre diversas outras conformidades sociais possíveis, e por que não dizer, conformações familiares possíveis. Dessa forma, o modelo social de família, cujas obrigações e interesses principais estariam voltados ao sucesso de seus progenitores ganha contornos um tanto quanto diferentes a depender de um conjunto de condições estruturais que influenciam não só a perspectiva criada acerca do conceito de “sucesso” quanto às próprias condições existentes e possíveis de se alcançar essa ideia de sucesso criada. Afinal de contas, para que uma cultura escrita familiar seja firmada e repassada à sua parentela, ou mesmo para que uma “moral de perseverança e esforço” sejam constituídas, desenvolvidas e transmitidas, é necessário que existam “condições econômicas de existência específica” (LAHIRE, p. 24, 1997).

Pedro, 23 anos, estudante do 10º semestre e oriundo de escolas públicas por todo seu processo de escolarização, relata na entrevista os empecilhos da aproximação com a leitura e escrita em decorrência das histórias de vida e escolares de seus pais. Sem ter uma referência dentro de casa que pudesse lhe auxiliar na realização dos exercícios da escola, o entrevistado coloca na figura do tio seu principal modelo de inspiração. Apesar da condição de seus genitores, Pedro ressalta em diversos momentos de sua fala que, apesar do pouco estudo, seus pais incentivavam na medida do possível sua intimidade com o universo letrado, como é possível notar no excerto a seguir.

O meu pai é analfabeto né, funcional no caso né, ele só sabe escrever o nome dele, ele saiu da escola ainda na terceira série por dificuldades de estudar né, de conseguir passar de ano e também a necessidade de trabalhar. Minha mãe também só estudou até o sexto ano e ela tinha dificuldade de visão, então ela não conseguia ler muito porque ela não usava óculos né, então ela não conseguia ler, pra mim né, ela me ajudava no meu processo de resolver as questões da escola, mas era mais numa intuição dela né, que nem tudo ela sabia responder. Na minha casa não era comum livros porque nem meu pai, nem minha mãe tinha essa questão da leitura né, só que eu tive mais esse contato né, as pessoas me davam muito livro, livro infantil né, coleção infantil de histórias.

Ao elaborar a crença de que seus pais ansiavam por um futuro melhor para ele, Pedro se depara com uma máxima bastante recorrente nos diálogos entre pais e filhos oriundos de classes populares. A esperança de suprir necessidades que não foram alcançadas em suas próprias trajetórias movem os pais desses estudantes a depositarem na educação a esperança de um futuro com melhores oportunidades estruturais de vida para sua prole, pensamento também compartilhado pelos próprios alunos do ensino público (FERNANDES, 2003). A aposta na escolarização surge então como um dos poucos caminhos que famílias, cujos fatores socioeconômicos não parecem muito em conformidade com os ideais capitalistas e mercadológicos do atual panorama social, encontram para vislumbrar um porvir com condições sociais e financeiras mais estáveis para seus herdeiros (CARVALHO; LOGES; SENKEVICS, 2016).

6 As variáveis socioeconômicas

No contexto vivenciado por Marcos, 19 anos, estudante de escolas públicas da educação infantil ao ensino médio e, atualmente, cursando o 2º semestre do curso, as condições econômicas retornam ao foco dos discursos dos entrevistados, como é possível perceber no fragmento abaixo, em que Marcos retrata seu processo de não contato com a leitura em decorrência da ausência de recursos financeiros que pudessem subsidiar essa aproximação, restringindo sua intimidade com os livros aos próprios materiais obrigatórios à rotina escolar.

Não, não era comum [o contato com a leitura]. Até por conta da situação financeira né, hoje a minha situação financeira é bem melhor, eu moro com a minha mãe e com meu padrasto, mas antes na época da alfabetização eu morava com minha avó e meu avô num local mais afastado que hoje eu moro, e era muito...era um local rural né, área rural, então as dificuldades eram muitas e não tinha condição financeira ou questão de contatos pra conseguir esses livros, esses materiais de leitura ou algo do tipo, então era algo muito difícil, era só mesmo caderno pra ir pra escola e só.

Marcos relata ainda que o pouco contato que teve com livros extraescolares foi proveniente da própria biblioteca de sua escola, único espaço onde era possível adquirir certos gêneros literários de forma gratuita em sua cidade: “[...] o meu contato com a leitura se restringia à biblioteca da escola né, eu sempre gostei de ler então eu passava... ou eu pegava um livro emprestado da biblioteca. [...] E aí a minha leitura se restringia a isso.” Tal relato mostra que mesmo diante das dificuldades que o impossibilitavam o acesso à leitura de um modo mais geral, seu interesse e autonomia possibilitaram esse acesso, mesmo que por meios não convencionais, como o empréstimo de livros na biblioteca escolar, o que, segundo ele, não era uma prática frequente entre os alunos. Desse modo, o pouco contato do entrevistado com os livros não se deve a um fator individual ou interno, que o responsabilizasse pela não aquisição de materiais literários. Pelo contrário, estamos aqui diante de mais um caso no qual as condições de existência, à primeira vista, parecem não contribuir para que esse encontro entre leitor e literatura aconteça. Dessa forma, o relato de Marcos vai contra a chamada meritocracia escolar, responsável por legitimar hierarquias econômicas e sociais por meio de certificações escolares que atestam os dons e os méritos do aluno, ignorando por completo o conjunto de fatores históricos, econômicos e sociais que compõem a trajetória de vida desses indivíduos (BOURDIEU; PASSERON, 1975) afinal de contas, seria incoerente não considerar as condições que estruturam a trajetória de vida desses alunos quando se analisa o percurso escolar trilhado pelos mesmos.

Diante do exposto, as relações entre economia e educação esbarram na própria maneira de se realizar o processo de alfabetização. É o que aparece na fala de Giulia, 20 anos, aluna do 4º

semestre, que fez seu processo de alfabetização em uma escola privada, assim como seu ensino fundamental, migrando para o ensino público ao entrar no ensino médio. A estudante traz em seu relato a perspectiva dos docentes que a alfabetizaram, afirmando um real interesse por parte deles de constituir um processo de alfabetização que fosse, de fato, eficaz junto aos alunos, mas que seus esforços se limitavam diante das condições estruturais, mesmo se tratando de uma instituição privada. A informante ainda ressalta as influências que esse processo, da forma como ocorreu, trouxe às suas habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos. Ao ser indagada sobre como avaliava esse processo, afirmou:

Intermediário, não era tão ruim porque os professores que realmente...eles se interessavam né, acompanhavam a gente, como tinha pouco aluno dava pra eles se dedicar assim pra cada aluno né, mas também não era lá essas coisas porque não tinha recurso suficiente pra dar uma base boa pra gente, tanto que eu tenho um certo nível de dificuldade com leituras [...] assim se for pra pegar um texto, interpretar e você pensar numa coisa, buscar referência, eu não consigo.

Nesse contexto, esbarramos mais uma vez nas tais condições econômicas de existência. Nos casos apresentados aqui, a mera dedicação – para utilizar o termo da entrevistada - do corpo docente, alinhada ao quantitativo baixo de alunos para se alfabetizar não bastavam para que os hábitos de leitura e as capacidades de escrita e interpretação fossem plenamente desenvolvidas junto à turma, uma situação que compactua com o acesso diferencial trazido por Souza (2003), ao tecer suas críticas à ideologia do desempenho e a sua tríade meritocrática que a compõe. Sendo assim, os chamados esforços individuais fervorosamente defendidos pela ideologia meritocrática, desvinculados de bases estruturais mínimas, parecem não serem tão suficientes assim para alcançar o ideal de sucesso escolar (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Gabriela, 23 anos, atualmente no 10º semestre e oriunda de escolas públicas durante todo seu processo de escolarização relaciona seu distanciamento com a leitura à sua desinformação acerca da importância de se inteirar das potencialidades presentes no mundo letrado. Durante sua infância, seu contato esteve restrito aos livros escolares, tanto seus próprios quanto de suas irmãs mais velhas, que cursavam séries mais avançadas do ensino básico.

Diante dessa restrição de acesso aos materiais literários, Gabriela depositou em seu processo de alfabetização toda as fichas para iniciar uma escolarização que lhe proporcionasse alcançar níveis escolares que almejava, a exemplo do ensino superior, onde se encontra atualmente. Ao ser perguntada sobre de que forma avaliava seu processo de alfabetização, a entrevistada respondeu:

[...] foi um processo que impactou positivamente nos meus caminhos, né, na direção dos caminhos que eu iria tomar posteriormente, foram processos que me incentivaram bastante em questão de querer cada vez mais aprender, querer cada vez mais ter curiosidade pelas coisas, é, de buscar, né, o conhecimento, de ter essa implicação, esse zelo pelo conhecimento. Então assim, eu avalio que foi muito satisfatório, na questão das implicações que isso tem pra minha vida, da relevância, e o quanto até hoje isso impacta na minha forma de perceber a questão do quanto o conhecimento é muito, de grande valor. Quando eu olho pra minha própria trajetória de vida, na questão das escolhas que eu venho tomando, né, do que eu venho construindo ao longo dos anos, e eu percebo o quanto o meu processo de alfabetização foi um processo de muito significados, de muitos sentidos pra mim.

Gabriela traz à tona uma situação vivenciada por muitas famílias, bem como por uma diversidade de alunos que tem uma origem popular e buscam nos conteúdos ofertados pela escola uma oportunidade de alcançar uma visão de futuro com condições diferentes das vivenciadas no presente. Para tanto, o processo de alfabetização surge aqui como ponto de partida, que irá influenciar todo o trajeto discente que será percorrido ao longo dos anos. O processo de alfabetização, dessa forma, passa a ser considerado não mais apenas a apropriação das operações de um código, no caso dos mecanismos da língua escrita e seus constituintes, mas passa a ser considerado também um comportamento, no qual a leitura deixa de ser significada enquanto mera atividade ocasional para se tornar parte construtiva da vida do sujeito como necessidade imprescindível, a partir de onde podem ser extraídos tanto prazer quanto conhecimento (SARAIVA, 2009). A leitura e a escrita são então classificadas pela informante como pontos fundamentais para a trajetória que conseguiu trilhar, a exemplo do ingresso no ensino superior, atribuindo a esse processo inicial uma dimensão essencial para seu percurso acadêmico.

A partir dos relatos aqui expostos, o processo de alfabetização dos entrevistados se configurou, de um modo geral, como um período cujas contribuições da família ou da própria escola aparece enquanto ponto fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Entretanto, fazendo um retorno à BNCC, em alguns aspectos, ainda é possível perceber que a prática pedagógica ainda não consegue estar de acordo com o modelo ideal previsto pela Base. A exemplo disso, um dos principais pilares supracitados pelo documento é o ideal de que o interesse pelo mundo letrado deve partir dos próprios interesses dos alunos, isto é, é a partir dos anseios, vontades e gostos dos próprios discentes que o processo de letramento poderia florescer. Uma realidade distante daquela experimentada por Isis, por exemplo, que teve interesse a partir da leitura de “Alice no País das Maravilhas”, um livro que não estava dentro das literaturas estabelecidas pela instituição escolar, mas foi capaz de despertar na entrevistada a curiosidade em decifrar as letras que compunham essa obra.

Maria também iniciou a leitura das primeiras letras a partir de livros comprados por um vendedor que costumava passar pela rua em que morava, livros em formato de coleções de histórias infantis, mas fez poucas referências ao apoio dos livros trabalhados em sala de aula. Também é possível citar o caso de Bruno, que se utilizou da metáfora de uma caixa, ao afirmar que seu processo de alfabetização se limitava à simples reprodução daquilo que era escrito e repassado pelos docentes.

7 Considerações finais

A partir dos dados apresentados, pode-se concluir que as contribuições familiares e escolares aparecem na pesquisa como pontos basais para o bom andamento do processo escolar dos participantes, apesar das críticas feitas a uma certa mecanização e manutenção de metodologias tradicionais de ensino que se assemelham em vários aspectos às denúncias de Freire sobre os modelos de educação bancários. Dessa forma, as percepções construídas pelos alunos oriundos de ensino público acerca dessa etapa escolar encontram conformidades com as perspectivas dos estudantes oriundos do ensino privado, à medida que as críticas a uma pedagogia excessivamente técnica e inflexível partiram de ambos os lados. Contudo, é notável as diferenças estruturais entre essas duas realidades, diferenças essas embasadas sobretudo, em virtude do fator econômico.

A multiplicidade de fatores sociais que atravessam a realidade dos estudantes também é levada em consideração, entendendo que os alunos não podem ser reduzidos única e exclusivamente à suas capacidades cognitivas, e que essas várias dimensões que envolvem aspectos culturais, territoriais, financeiros e pedagógicos, de alguma forma, exercem influência sobre os processos de aprendizagem dos discentes.

Por fim, é válido ressaltar que as discussões acerca desse tema não se encerram nesse trabalho, e nem foi essa a pretensão dos autores. É necessário que mais estudos acerca do processo de alfabetização sejam realizados, visando dar conta das múltiplas variáveis que cerceiam o estudante que está sendo introduzido na cultura escrita.

Referências

- AGAMBEN, G. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua 1*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.



- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D. O. U. de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. 2012
- BRAUN, V.; CLARKE, V. What can “thematic analysis” offer health and well being researchers? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Wellbeing*, v. 9, n. 1, p. 1-2, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.26152>. Acesso em: 24 de set. 2021.
- DARROZ, L. M., ROSA, C. D., & GHIGGI, C. M. Método tradicional x aprendizagem significativa: investigação na ação dos professores de física. *Aprendizagem Significativa em Revista*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 70-85, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Cleci-Rosa/publication/281637755_Metodo_tradicional_x_aprendizagem_significativa_investigacao_na_acao_dos_professores_de_Fisica/links/56531c6c08ae1ef92975c31a/Metodo-tradicional-x-aprendizagem-significativa-investigacao-na-acao-dos-professores-de-Fisica.pdf. Acesso em: 24 de set. 2021.
- DEMO, P. *Pobreza Política, polêmicas do nosso tempo*. São Paulo: Editora Cortez. 1988.
- FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (org.) *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-78.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- OLIVEIRA, G. C. *Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldade em leitura e escrita*. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. Volume 38. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1990.
- SARAIVA, J. A. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

SILVA, S. R.; RAMOS, A. M. Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebês. *In: VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BAPTISTA, A. (Coord.). Ler para ser*. Coimbra: Almedina, 2014. p. 149-174.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R. D. S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342003000200014>. Acesso em: 24 de set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Projeto Pedagógico do curso de Psicologia*. Fortaleza, 2006.

VIANNA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JSkvyDGwXQJRWvyJBWdqQxN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 de set. 2021.

ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. *Revista Luso-Brasileira*, v. 2, n. 3, p. 57-83, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17155/17155.PDF>. Acesso em: 24 de jan. 2021.