

Adriana Sidralle Rolim-Moura

Letramento Familiar & Letramento Escolar: relações de complementaridade ou de interdependência?

ADRIANA SIDRALLE ROLIM-MOURA

Letramento Familiar & Letramento Escolar: relações de complementaridade ou de interdependência?



CAMPINA GRANDE, PB

2020

R748L	Rolim-Moura, Adriana Sidralle. Letramento familiar e letramento escolar: relações de complementaridade ou de interdependência? [livro eletrônico] / Adriana Sidralle Rolim-Moura. – Campina Grande: EDUFMG, 2020. 243 p. E-book (PDF) ISBN 978-65-86302-09-7 1. Linguística Aplicada. 2. Letramento Familiar. 3. Letramento Escolar. 4. Família. 5. Escola. I. Título.
-------	---

CDU 81'33:37

FICHA CATALOGráfICA ELABORADA PELA BIBLIOTECARIA SEVERINA SUELI DA SILVA OLIVEIRA CRB-157225

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFGG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr. Vicemário Simões
Reitor

Prof. Dr. Camilo Allyson Simões de Farias
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFGG

Simone Cunha
Revisão

Yasmine Lima
Projeto gráfico

CONSELHO EDITORIAL

Anubes Pereira de Castro (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

A Deus, que nunca me deixou sem sua escuta.

A minha mãe, a Ricardo, a Rebecca e Ricardo, amores para vida toda.

A minha inesquecível vó Mundinha, marca indelével e sempre presente na minha vida.

“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.”
(FREIRE, 1987, p.68)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela constante presença em minha vida. A Ricardo, presente divino, gratidão pela dedicação e pelo carinho que a mim e à família que construímos juntos sempre dedica. A Bequinha e a Cardinho, gratidão pelo carinho e amor. A minha mãe, Salete, eterna gratidão por tudo. Ao meu pai, Leurimar, e irmãos, especialmente, a Wallace, pelo entusiasmo contagiante. A Nazareth Lima-Arrais, pelo ser humano que é e pelo que representa para mim. A professora Aurea Zavam, a quem devo muito, pelo olhar atento, comprometido e dedicado acerca da minha tese de doutorado. A professora Izabel Magalhães, que acreditou em mim quando ainda vislumbrava a carreira acadêmica.

A todos, eterna GRATIDÃO.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
INTRODUÇÃO	15

PARTE I APORTES TEÓRICOS

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA	29
FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA	31
DISCURSO	32
PRÁTICA SOCIAL E PRÁTICA DISCURSIVA	34
HEGEMONIA, IDEOLOGIA E PODER	37
ORDENS DO DISCURSO	40
DISCURSOS, TEXTOS, GÊNEROS: PRÁTICAS SOCIAIS IMBRICADAS	42
DISCURSO E SIGNIFICAÇÃO	47
PRÁTICAS DISCURSIVAS E EFEITOS SOCIAIS DOS TEXTOS	50
ESBOÇANDO UMA CONCLUSÃO	54
TEORIA SOCIAL DO LETRAMENTO	55
DESENVOLVIMENTO DA TEORIA E OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO	57
LETRAMENTOS SOCIAIS: EVENTOS E PRÁTICAS	65
LETRAMENTO NO CONTEXTO FAMILIAR	67
LETRAMENTO FAMILIAR	69
FAMÍLIA E ESCOLA: CONTEXTOS DE LETRAMENTO	72
FAMÍLIA NO SÉCULO XXI	73
FAMÍLIA E LETRAMENTO FAMILIAR	75
ESCOLA E LETRAMENTO ESCOLAR	79
FAMÍLIA E ESCOLA: CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E RELAÇÕES DE COMPROMETIMENTO	81
ESBOÇANDO UMA CONCLUSÃO	85

PARTE II
APROXIMAÇÃO DO CONTEXTO FAMILIAR

BUSCANDO UMA APROXIMAÇÃO DO CONTEXTO FAMILIAR	91
PESQUISA QUALITATIVA E MÉTODO ETNOGRÁFICO	91
PESQUISA ETNOGRÁFICO-DISCURSIVA	93
DESCRIÇÃO DA PESQUISA	94
FAMÍLIAS PARTICIPANTES	96
PROCEDIMENTOS, CONSTRUÇÃO E GERAÇÃO DOS DADOS ETNOGRÁFICOS	98
CONVERSAS INFORMAIS - NOTAS DE CAMPO	98
ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	100
VALIDAÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA ETNOGRÁFICA	102
ESBOÇANDO UMA CONCLUSÃO	103

PARTE III
ANÁLISE DOS DADOS

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E SIGNIFICADOS DA LINGUAGEM	109
SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL: SISTEMA DE TRANSITIVIDADE	111
SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL: MODALIDADE E AVALIAÇÃO	113
DISCUSSÃO	115
LETRAMENTO FAMILIAR EM DEBATE	121
<i>Representações em processos de significado do mundo físico, mental e social</i>	123
<i>Identificação, estilos e modos de ser em processos de significação discursiva</i>	137
LETRAMENTO ESCOLAR EM DEBATE	157
<i>Representações em processos de significado do mundo físico, mental e social</i>	158
<i>Identificação, estilos e modos de ser em processos de significação discursiva</i>	173
ESBOÇANDO UMA CONCLUSÃO	180
LETRAMENTO FAMILIAR E LETRAMENTO ESCOLAR	181
EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	184
EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO FAMILIAR	185
EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR	195
DISCUSSÃO	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS	231

PREFÁCIO

Este livro é sobre a família e a escola como contextos de letramento, em que se observa que a família e a escola produzem letramentos peculiares: o letramento escolar, baseado na leitura e na escrita; e, na família, o letramento materializado no uso da língua oral. O tema é, certamente, bastante inovador, jogando luz sobre a relação escola-família. É comum ouvir de docentes e autoridades do contexto escolar que as famílias nem sempre acompanham os filhos ou filhas na escola. A crítica feita às famílias pode ter razão de ser, mas é preciso examinar a questão em profundidade e com dados empíricos. É isso que busca a autora. O livro é de interesse de docentes, autoridades educacionais e, não menos, de famílias preocupadas com a educação.

De acordo com a autora, o estudo deve-se à motivação para estudar a família e a escola como espaços de formação de sujeitos sociais. Conforme Street (2014), os letramentos são sociais e também culturais, pois são diversos nas diferentes culturas. Dessa forma, as práticas sociodiscursivas das famílias constroem o letramento familiar. Esse letramento, que é complexo, depende das relações que se estabelecem nesse contexto, do nível de escolaridade das famílias, as quais, muitas vezes, embora valorizem o letramento escolar, não tiveram acesso à escolarização.

O livro aborda famílias de uma determinada cidade, adotando a Análise de Discurso Crítica (ADC) articulada à Teoria Social do Letramento (TSL). Analisa eventos e práticas de letramento, com destaque para o significado representacional, baseado no sistema de

transitividade da língua portuguesa, e o significado identificacional, para análise da modalidade e da avaliação.

Neste estudo, que é de natureza qualitativo-interpretativa, a autora optou pela abordagem etnográfico-discursiva. A conclusão aponta, em primeiro lugar, que as famílias valorizam o letramento escolar; em segundo lugar, elas constroem o letramento familiar na vida em família. Há, também, indicações de que o letramento familiar e o letramento escolar coexistem em relação de complementaridade.

Portanto, o livro de Adriana Sidralle Rolim-Moura, ao comparar o letramento escolar ao familiar, significa um grande avanço nos debates sobre a educação. No momento em que a Base Nacional Comum Curricular/BNCC chega às escolas, é imprescindível conhecer a realidade do letramento escolar e a diversidade das famílias brasileiras.

IZABEL MAGALHÃES,

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG),

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB).

INTRODUÇÃO

Na cultura ocidental, de um modo geral, há grande valorização do letramento escolar, de forma que é possível observar que a maioria das famílias organiza suas práticas cotidianas em torno da formação escolar de seus membros, de seus filhos/as. Por outro lado, as instituições escolares responsáveis pelo letramento escolar reclamam de que grande parte de seu público não tem assistência familiar, no sentido de contribuir para a formação educativa de seus filhos/as.

Considerando isso, após várias escutas em cursos de formação continuada para profissionais da educação, a respeito do não acompanhamento familiar em relação à vida escolar do/a filho/a, as queixas me causaram inquietação e me instigaram a questionamentos e reflexões relacionados ao universo familiar. Como será que as práticas discursivas da família contribuem para a formação de seus membros no espaço da escola? Qual o porquê de, no contexto familiar, haver valorização do letramento escolar? Será que as famílias têm noção do seu papel na formação dos seus membros? Será que as relações interpessoais entre os membros da família contribuem para a formação educativa destes? Como a família repassa seus valores, suas crenças, seus ensinamentos para seus membros?

A partir desses questionamentos, surgiu o desejo de compreender melhor a família e a escola como espaços de formação de sujeitos sociais.

A concepção de letramento a ser desenvolvida neste livro é expressivamente diferente do paradigma tradicional de letramento

desenvolvido por estudiosas como Kato (1986), Tfouni (1988), Kleiman (1995), Soares (1998), entre outros, que abordam o letramento a partir dos usos da linguagem escrita na sociedade. Para contextualizar melhor esse paradigma tradicional, importa fazer uma breve retrospectiva do uso do termo letramento no contexto brasileiro.

No Brasil, o uso da palavra letramento surgiu na década de 1980, quando estavam sendo discutidas taxas de analfabetismo e de repetência no ensino básico. À época, houve a necessidade de denominar a condição oposta àquela evidenciada pela palavra analfabetismo, de modo que expressasse o estado daquele que domina o uso da leitura e da escrita. Até então, o debate tratava apenas de analfabetismo, pois era a condição de uma parcela considerável da população; quando a realidade foi sendo modificada, houve a necessidade de denominar a nova condição que uma parcela da população expressava. Essa realidade era exatamente o domínio da leitura e da escrita, e, além disso, a articulação desse domínio com as situações da vida prática. Com isso, se configurava uma nova questão na perspectiva social. Assim, a partir da palavra analfabetismo, seria mais viável relacionar o seu contrário, alfabetismo. Denominação utilizada, por exemplo, por Soares, na obra “*Alfabetização e Letramento*”, publicada em 2011.

No entanto, o uso do termo alfabetismo não foi plausível pelos estudiosos, e, gradativamente, houve a permuta pela palavra letramento, já utilizada no contexto anglo-saxão, desde o início da década de 1980, entre seus pesquisadores. Assim, a palavra letramento ganhou espaço, mesmo que ainda houvesse o uso do termo alfabetismo na literatura.

A palavra letramento teve seu surgimento do termo *literacy*, do inglês, advinda do latim, *littera* (letra) + *cy* (condição ou estado de): “[...] *literacy* é a condição de ser letrado”. (SOARES, 1998, p.35)

Na época, a nova denominação representou significativa mudança no modo de compreender a realidade, pois estavam sendo consideradas questões sociais no uso da leitura e da escrita, não observadas

antes, as quais demandavam um novo termo para denominar o processo em tela. Em outras palavras, a realidade social modificada exigia uma palavra que melhor expressasse a nova situação (SOARES, 2011).

O surgimento do uso da palavra letramento se deu no universo acadêmico como forma de estabelecer diferença entre as investigações acerca do impacto social da escrita e os estudos sobre alfabetização, a que corresponde o letramento; e o domínio da leitura e da escrita como capacidade cognitiva correspondente à alfabetização (KLEIMAN, 2008).

O termo letramento demanda uma compreensão que vai além da alfabetização. Como coloca Tfouni (2010), os significados do letramento não podem ser reduzidos ao significado de alfabetização, ao processo de escolarização. O letramento é um processo mais abrangente, envolve uma perspectiva social e histórica. Para Tfouni (2010), o letramento está relacionado ao desenvolvimento das sociedades, de modo que, dialeticamente, o letramento é causa e produto da evolução dos recursos tecnológicos, da industrialização, da produção comercial, entre outros. Portanto, o letramento ultrapassa a escola e a alfabetização e está relacionado a processos sociais mais amplos.

Semelhantemente, Kleiman (2008, p.18) coloca: “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, de maneira que é posicionamento comum associar o letramento a questões práticas e sociais. Assim, diferentemente da classificação em que, ao longo de décadas, os sujeitos foram categorizados com base na dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, a partir do conceito de letramento em tela, a perspectiva da alfabetização passou a ser apenas uma forma de prática, certamente mais dominante, de desenvolvimento de certas habilidades e não de outras e que aponta um modo de utilização do conhecimento acerca da escrita (KLEIMAN, 2008). Nesse ali-

nhamento, a autora, ao tratar do letramento, faz referência à escola, evidenciando que essa instituição trabalha algumas práticas ligadas à escrita e ao uso da escrita. Mas, é em espaços externos ao ambiente escolar que outros usos e práticas da escrita são experienciados, com base nos quais é construído o letramento.

Nesse ponto de vista, Kleiman afirma: o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (2008, p.20), pois a escola é uma das agências de letramento da sociedade e realiza algumas práticas de letramento. Contudo, o letramento é um conjunto de práticas que envolve a escrita, sendo esta aprendida, em geral, inicialmente na escola, com finalidades próprias, mas que vai além dela.

O conceito de letramento está relacionado à funcionalidade da língua escrita em sociedades letradas. Como afirma Mortatti (2004), nas sociedades de escrita, o letramento, imediatamente relacionado com a língua escrita, tem seu papel, seu lugar. Especialmente, porque nelas há usos e práticas sociais que organizam e estruturam a vida das pessoas, suas relações com os outros, com o mundo em que vivem a partir do texto escrito, de modo que a escrita adquire centralidade na vida em sociedade. Isso acontece a ponto de as pessoas buscarem estudar para ter certificados, diplomas, pois nessas sociedades o conhecimento construído e registrado pela escrita imprime poder e *status* social. Logo, o letramento tem enorme relevância nessas sociedades grafocêntricas, pois nelas toda organização da sociedade e grande parte de suas práticas, eventos e relações passam pela escrita (CASTELLO-PEREIRA, 2003).

Com isso, fica evidenciado que o letramento está relacionado às práticas e aos usos da leitura e da escrita. Tornar-se letrado é desenvolver as habilidades de ler e de escrever e também de utilizar a leitura e a escrita na sociedade. Como afirma Soares (1998), apenas a alfabetização não garante a formação de sujeitos letrados. A prática para

formar os letrados precisa fomentar a inserção no universo da leitura e da escrita nos usos práticos da sociedade letrada.

Portanto, ao realizar esse percurso de contextualização acerca do paradigma tradicional de letramento baseado na linguagem escrita, deve ficar evidente que alfabetização e letramento, apesar de se complementarem, distinguem-se enquanto práticas sociais. Isso porque a alfabetização é o domínio do sistema de escrita, e o letramento envolve, além do domínio desse sistema de escrita, a capacidade de utilização desse saber nos eventos práticos da vida em sociedade.

Em outra perspectiva, a proposta desta obra é, mesmo considerando toda relevância e significação do letramento baseado nos usos da linguagem escrita, desenvolver uma discussão a respeito do letramento fundamentado na linguagem oral, seu valor, importância e usos na vida em sociedade, a partir da instituição familiar.

Na perspectiva da Teoria Social do Letramento, o letramento é compreendido como prática social, daí, portanto, é conceituado o *letramento familiar*. Denominação utilizada pela primeira vez por Kathy Pitt (2000), no contexto britânico, ao discutir o letramento familiar a partir da linguagem escrita.

Não obstante, proponho um conceito para o *letramento familiar* pautado na linguagem oral utilizada no contexto familiar. Considerando isso, é necessário partir da compreensão de que família é um agrupamento de pessoas existente em todas as sociedades. Como afirmam Lakatos e Marconi (1999, p.171): “A família, em geral, é considerada o fundamento básico e universal das sociedades, por se encontrar em todos os agrupamentos humanos, embora variem as estruturas e o funcionamento.” Para essas pesquisadoras, as sociedades apresentam divergências no modo como se organizam ou estruturam os grupos familiares que variam no tempo e no espaço. Segundo elas (*op. cit.*, p.171), “toda sociedade humana tem regras que abrangem as relações sexuais e a procriação de filhos, situando a criança em determinado grupo de descendência. Todavia, essas regras não são as

mesmas em toda parte”. Sendo instituição social, segundo as mesmas estudiosas, a família tem uma estrutura peculiar e, como parte dela, tem-se atitudes e comportamentos próprios desse contexto, como “Afeto, Amor, Lealdade e Respeito” (LAKATOS; MARCONI, 1999, p.171). Entretanto, essas atitudes e comportamentos citados pelas pesquisadoras, nem sempre são compatíveis com muitas realidades que conhecemos empiricamente, apesar de, como instituição social, serem atitudes peculiares a esse contexto.

De acordo com o *Guia Prático de Antropologia* (1971, p.98), família é “um grupo de parentes afins e seus descendentes que vivem juntos”, podendo haver famílias cujos cônjuges não moram juntos (LAKATOS; MARCONI, 1999). O dicionário Aurélio, para o verbo família, entre outros significados, coloca que família são pessoas aparentadas, que vivem, em geral, no mesmo domicílio, particularmente o pai, a mãe e os filhos. Grupo formado por indivíduos que são ou se consideram consanguíneos uns dos outros, ou por descendência de um tronco ancestral comum ou são estranhos admitidos por adoção (FERREIRA, 1987).

Considerando a realidade dos variados tipos de arranjos familiares, conforme as mudanças ocorridas na sociedade, é necessário rever o conceito de família. Como coloca Petzold (1996), composta por uma emaranhada rede de interações que envolvem aspectos sociais, afetivos, culturais, cognitivos, não é possível conceituar família, somente ou principalmente, pela consanguinidade. É preciso considerar vários fatores, como as relações e as interações entre as pessoas constituintes da família, sendo necessário evidenciar, além dos laços de consanguinidade, os laços afetivos que se constroem nas relações interpessoais e são constitutivas de seios familiares.

De acordo com Kreppner (2000), a família tem a tarefa de transmitir valores culturais de uma geração para outra, repassar conhecimentos que compartilham valores, regras, sonhos, padrões de relacio-

namento, como também a valorização do potencial de seus membros, ampliando e variando as experiências. É pela família e suas interações que são asseguradas a continuidade da espécie, os modelos de vida, as tradições, os valores e os significados culturais, atualizados e resgatados cronologicamente.

Segundo esse autor, a família, além de precisar adaptar-se aos processos decorrentes do crescimento dos membros, deve manter o bem-estar emocional de cada um, na tentativa de busca da estabilidade nas relações familiares. Assim, segundo Stratton (2003), o conceito de família e suas configurações evoluem com o tempo para retratar a sociedade atual, não existindo a família ideal, pois existem diversificados formatos: nuclear tradicional, recasada, monoparental, homossexual, entre outras combinações. Isso porque os arranjos familiares vão se modificando conforme as realidades enfrentadas, sejam essas de natureza política, econômica, cultural ou psicológica. Considerando isso, as diferentes configurações familiares que surgem provocam modificações nas relações familiares, nos papéis, valores e funções entre as gerações (WAGNER; HALPERN; BORNHOLDT, 1999).

Com base nos argumentos acima, deve ficar evidente que, para esta obra, quando é utilizada a palavra família, estão sendo considerados os diversos arranjos familiares em que os membros, independentemente da condição, compartilham espaços, necessidades, interesses. Nessa direção e compreendendo que a linguagem produzida nesse universo, mais recorrentemente, é a linguagem oral, é que nos apoiamos para desenvolver a investigação no contexto familiar. Um contexto social estruturado que, como fenômeno cultural, na concepção de Thompson (2011, p.181), tem caráter simbólico e produz:

[...] formas simbólicas – isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por

meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas.

Nesse alinhamento, parto da compreensão de que, como fundamento da vida em sociedade, a família produz formas simbólicas muito peculiares a seu universo.

Desse modo, para investigar o letramento familiar, considerando os mais diversos formatos de família, foram convocados teóricos que, numa abordagem etnográfica sobre o letramento, exibem diversidade e imbricações em volta das práticas orais e das práticas letradas.

No tocante, especificamente, ao letramento familiar discutido neste livro, é necessário evidenciar que esse letramento está sendo considerado a partir da linguagem oral, como produto de interações sociais dentro de um contexto específico, o familiar, produzindo gêneros. Como afirma Fairclough (2012, p.95): “Gêneros são formas diversas de agir, de produzir vida social, no modo semiótico. Exemplos são: a conversa diária, o encontro em vários tipos de organização, a entrevista política e outras formas de entrevista e resenhas de livros”. Assim fica compreendido que, entre os gêneros escritos e orais, estes produzem, muito dinamicamente e de modo semiótico, vida na sociedade. Com base nisso, é possível afirmar que há letramento baseado nos gêneros orais, de forma que pode ser definido como a capacidade de se pronunciar acerca de algo ou de alguém inserido em “[...] formas de organização social, de intercâmbio e de produção de produtos, de circulação de cultura, de estabelecimento de valores e padrões de comportamento” (BRITTO, 2003, p.53). Portanto, nessa perspectiva, há o letramento com base nos gêneros orais.

Dessa maneira, esta obra visa apresentar o letramento familiar e o letramento escolar como letramentos fundamentais na formação dos sujeitos sociais. Para tanto, teremos como embasamento teórico-metodológico Fairclough (1992/2001; 2003; 2010), Magalhães (2004; 2012); Street (1995/2014); Pitt (2000; 2002), Rolim-Silva (2001),

entre outros. Esses estudos partilham da perspectiva crítica da relação entre linguagem, discurso, cultura, sociedade e letramento. Assim, a investigação se dá na perspectiva crítica dos estudos da linguagem, a qual concebe o discurso como elemento da prática social. O discurso é uma ação, não só de representação do mundo, mas de significação do mundo, formando e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001).

Assim, a Análise de Discurso Crítica e a Teoria Social do Letramento são a base para a análise do contexto familiar, em que é verificado o entrelaçamento entre o discurso, as práticas, a cultura e as relações da família no letramento familiar e a relação com o letramento escolar.

Diante do exposto, consideramos os seguintes questionamentos norteadores: é possível verificar existência de letramento familiar independente do letramento escolar nas famílias? Em que medida estão relacionados o letramento familiar e o letramento escolar? De que modo as famílias contribuem para o desenvolvimento do letramento escolar de seus membros? De que maneira as relações familiares constituem as práticas de letramento das famílias?

Assim, ao considerar esses questionamentos, a obra foi norteada no sentido de responder aos objetivos de: investigar como as famílias da cidade de Cajazeiras-PB têm construído o letramento familiar e o letramento escolar; verificar a existência de letramento familiar, independentemente do letramento escolar; analisar a existência de relação entre letramento familiar e letramento escolar nas famílias da cidade de Cajazeiras-PB; analisar como as famílias contribuem para o desenvolvimento do letramento escolar de seus membros; identificar como as relações familiares constituem suas práticas de letramento.

Nessa direção, serão apresentadas respostas e reflexões sobre as questões arroladas anteriormente. E para didatizar a leitura, este livro está organizado em três partes. A primeira parte é constituída de dois capítulos que tratam dos aportes teóricos; a segunda parte tem um

capítulo que diz respeito à metodologia desenvolvida; e a terceira parte tem dois capítulos que trazem a análise dos dados a partir das teorias que fundamentam a obra, que são a Análise de Discurso Crítica e a Teoria Social do Letramento.

Na parte I, os capítulos abordam os aportes teóricos do trabalho, tratando da Análise de Discurso Crítica, da Teoria Social do Letramento e dos contextos de letramento, família e escola, compreendidos como instituições sociais responsáveis pela formação dos sujeitos. Essa parte é constituída pelos pilares teóricos de compreensão sobre o fenômeno em estudo. No capítulo inicial, sobre a Análise de Discurso Crítica, são apresentados pontos fundamentais para compreensão da teoria. E no capítulo seguinte, é apresentada a Teoria Social do Letramento, seu desenvolvimento em perspectiva internacional e nacional. Ainda nesse capítulo, são abordadas a família e a escola como contextos de letramento, espaços de convivência e aprendizagens com objetivos distintos, mas que se relacionam no sentido de, no contexto familiar, haver valorização do letramento escolar; e no contexto escolar, haver grande valorização da família no tocante ao acompanhamento escolar, especialmente.

Na parte II, está delineada a metodologia da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa etnográfico-discursiva, incluindo todo o processo de construção e geração dos dados. Muito relevante neste capítulo é a apresentação dos dados pesquisados e como se deu a investigação, incluindo a contextualização do espaço em estudo e o planejamento da análise dos dados, em que é apresentado um quadro de sistematização da análise dos dados.

A parte III é constituída pela análise dos dados. Contém o capítulo IV, que trata da Análise de Discurso Crítica como suporte teórico-metodológico, tomando como base os significados da linguagem – representacional e identificacional – para análise dos dados gerados junto às famílias colaboradoras. Ao realizar a análise do significado representacional, interessa a análise do sistema de transitividade; e no

significado identificacional, a modalidade e a avaliação. Essa mesma parte contém o capítulo V, que apresenta a análise realizada a partir das concepções de eventos e práticas de letramento, tanto familiar como escolar. Além disso, apresenta uma análise de como os eventos se constituem na família, como está o letramento familiar e a possibilidade de relação com o letramento escolar.

Assim, será desenvolvida a temática, buscando responder às questões de pesquisa, de modo que, ao final, sejam construídos conhecimentos sobre os letramentos que se dão na família e na escola, e como esses letramentos, coexistindo, estão em relação, se complementam e podem ser proficuamente valorizados, especialmente, no contexto escolar.

PARTE I

APORTES TEÓRICOS

A Análise de Discurso Crítica (ADC) fundamenta-se na percepção da linguagem como parte da vida social, relacionada a outros elementos sociais, dialeticamente, em constituição. A língua é irredutivelmente uma parte da vida social, de modo que não é possível abordar a língua fora desse complexo de relações entremeadas. Isso redundaria na compreensão de que uma forma produtiva de fazer pesquisa social é realizada pela linguagem, sendo possível, desse modo, afirmar que o discurso corresponde ao uso da língua (FAIRCLOUGH, 2003, p.3).

Como teoria e método de análise, a ADC se constitui como perspectiva de análise das relações entre o discurso e os outros elementos da prática social (FAIRCLOUGH, 2003, p.3). Assim, essa é uma teoria que constitui modelo teórico-metodológico aberto à análise de diversas práticas da vida social, tendo como conceitos centrais: *discurso e prática social*.

A partir desses conceitos, serão abordados outros também importantes para a ADC, com base nos quais articularemos as reflexões propostas sobre o letramento familiar e o letramento escolar.

Como afirma Fairclough (2012, p.94), a Análise de Discurso Crítica “é o estudo das relações dialéticas entre o discurso (inclusive a linguagem, mas também outras formas de semiose, por exemplo, a linguagem do corpo ou as imagens visuais) e outros elementos das práticas sociais”. Nas palavras do próprio Fairclough (*op. cit.*), o foco da abordagem diz respeito à análise das transformações em processo na dinâmica social contemporânea e o papel do discurso nas mudanças, nas modificações na relação entre as semioses e outros

componentes sociais no entrelaçamento de práticas. Como afirmam Chouliaraki e Fairclough (1999), isso acontece porque o discurso é formado pelo linguístico e por outras semioses, e, portanto, o discurso é uma forma de poder, um modo de formação de valores, crenças, desejos. Em outras palavras, as relações sociais, as práticas materiais, o poder, as instituições, as crenças, os valores, os desejos são, em parte, discurso; constituem-se parcial ou completamente pela linguagem, como é o caso, por exemplo, das crenças, dos valores. Com isso, o papel do discurso nas práticas sociais precisa ser desvelado, desnudado através da análise, pois o discurso pode ter maior ou menor relevância em uma prática, e isso pode ter maior ou menor importância com o passar do tempo.

A ADC se fundamenta na percepção da semiose como parte dos processos sociais materiais, os quais estão encadeados nas práticas sociais de diferentes naturezas, como cultural, econômica, familiar, política, social e histórica (*op. cit.*, p.93). Nesse sentido é que as práticas sociais são entremeadas complexamente pelos diversos domínios que constituem a realidade social.

Por fim, a Análise de Discurso Crítica, como teoria e método de análise das práticas sociais, com direcionamento para o discurso, mas não apenas e simplesmente, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p.60) e repensado por Rolim-Silva (2001, p.33-34), propõe um roteiro para análise, partindo do pressuposto de que o discurso é elemento da prática social. Eis:

1. Um problema (atividade, reflexividade).
2. Obstáculos para seu tratamento:
 - (a) análise da conjuntura;
 - (b) análise da prática em seu momento discursivo:
 - (i) prática(s) relevante(s)?
 - (ii) relação do discurso com outros momentos?
 - discurso como parte da atividade

- discurso e reflexividade;
- (c) análise do discurso:
 - (i) análise estrutural: a ordem de discurso
 - (ii) análise interacional
- análise interdiscursiva
- análise linguística e semiótica
- 3. Função do problema na prática.
- 4. Possíveis modos de transpor os obstáculos.
- 5. Reflexão sobre a análise (tradução nossa).¹

Assim, para análise do letramento familiar e do letramento escolar como práticas sociais, eis que esse roteiro direcionou a análise, mesmo que o foco na obra seja a análise com base nos significados representacional e identificacional (FAIRCLOUGH, 2003), que, no caso, esmiúça o item 2 (c) análise do discurso (ii) - análise linguística e semiótica. Sem contar que toda a Parte III – Análise dos dados trabalha com os itens desse roteiro, mesmo quando aborda implicitamente cada ponto do quadro.

A seguir, eis os fundamentos conceituais da ADC.

FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

A Análise de Discurso Crítica, campo de estudos de perspectiva crítica acerca da realidade social, constitui fundamento para percepção das práticas sociais com base em conceitos substanciais da teoria. Esses conceitos são fundamentais nessa perspectiva teórica, especialmente

¹ 1. A problem (activity, reflexivity). 2. Obstacles to its being tackled: (a) analysis of the conjuncture; (b) analysis of the practice re its discourse moment: (i) relevant practice(s)? (ii) relation of discourse to other moments? – discourse as part of the activity; - discourse and reflexivity; (c) analysis of the discourse: (i) structural analysis: the order of discourse; (ii) interacional analysis: - interdiscursive analysis; - linguistic and semiotic analysis. 3. Function of the problem in the practice. 4. Possible ways past the obstacles. 5. Reflection on the analysis.” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.60) 1

porque a Análise de Discurso Crítica se propõe teoria e metodologia de análise para a realidade social. Assim, eis os conceitos considerados precípuos para esse campo de investigação.

DISCURSO

Para Fairclough (2001, p.91), o discurso é uma forma de prática social, modo de ação sobre o mundo e a sociedade, como também um modo de representação, pois “o discurso é socialmente constitutivo”. Em outras palavras, o discurso é subsídio para formação de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o limitam, como as normas e convenções, as relações, as identidades e as instituições que lhe são subjacentes.

O discurso, como afirma Ramalho (2013), é percebido como um elemento intrínseco às práticas sociais, seja considerando-o como parte da atividade, seja como representação discursiva acerca dela. Uma parte que forma outras partes da vida social, do mesmo modo que é formada por elas. Assim, de modo profundamente emaranhado e complexo, o discurso institui relações, práticas, valores, concepções, desejos, que são expressos pela linguagem.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p.38) afirmam que o:

Discurso figura de duas maneiras dentro das práticas: práticas são em parte discursivas (fala, escrita, etc, é uma forma de ação), mas são também discursivamente representadas. Na medida em que tais representações ajudam a manter relações de dominação na prática, elas são ideológicas (p. 37, tradução nossa).²

²“Discourse therefore figures in two ways within practices: practices are partly discursive (talking, writing, etc, is one way of acting), but they are also discursively represented. In so far as such representations help sustain relations of domination within the practice, they are ideological.”

Discurso inclui, portanto, a linguagem (fala e escrita e em combinação com outras semioses, por exemplo, como a música em canto), a comunicação não verbal (expressão facial, movimentos corporais, gestos, etc.) e imagens visuais (por exemplo, fotografias, filmes). O conceito de discurso pode ser entendido como uma perspectiva particular sobre estas várias formas de semiótica - vendo-as como momentos de práticas sociais na sua articulação com outros momentos não discursivos (p.38, tradução nossa).³

Nessa perspectiva, o discurso pode ser entendido como a atualização de linguagens, sejam elas discursivas ou não discursivas, constituindo a prática discursiva e, dialeticamente, sendo uma forma de representação. O uso da linguagem é uma prática social, um modo de ação historicamente situado, constituído social e dialeticamente, sendo o próprio uso da linguagem constitutivo das relações sociais, sistemas de conhecimento, crenças e identidades sociais. Assim é que a constituição do discurso se dá numa relação dialética dinâmica entre os usos da linguagem e a sociedade. A estrutura social molda o discurso e o discurso é também constitutivo da estrutura social. Desse modo, fica evidenciada a relação imbricada e dialética entre linguagem e sociedade, através do discurso (FAIRCLOUGH, 2001; 2003).

O discurso se constitui socialmente e de diversos modos. Fairclough (2012, p.95) afirma que “o discurso apresenta-se em termos gerais de três maneiras. Primeiro, é parte da atividade social de uma prática”. Por exemplo, parte da atividade de utilizar a língua de determinado modo, como na situação em que os pais orientam um/a

³“Discourse therefore includes language (written and spoken and in combination with other semiotics, for example, with music in singing), nonverbal communication (facial expression, body movements, gestures, etc.) and visual images (for instance, photographs, film). The concept of discourse can be understood as a particular perspective on these various forms of semiotics – it sees them as moments of social practices in their articulation with other non-discursive moments.”

filho/a a atravessar a rua ou quando o prefeito de uma cidade se utiliza da língua para administrar a cidade, orientando sua equipe sobre um trabalho a ser realizado. “Segundo, o discurso figura em representações. [...] A representação é um processo de construção social de práticas, inclusive a autoconstrução reflexiva – as representações entram nos processos e nas práticas sociais e moldam-nos”. Um exemplo disso é quando um pai de família expressa sua representação de família acerca do valor dela para sua vida. Como terceiro modo de apresentar-se, “o discurso figura nos modos de ser, na constituição de identidades”. A exemplo disso, a identidade de um líder político é um modo de ser semioticamente formado pelo discurso.

O discurso como elemento da atividade social institui os gêneros discursivos, os quais são formas diversas de agir, de engendrar a vida social numa perspectiva semiótica (FAIRCLOUGH, 2012). Portanto, “o discurso na representação e na autorrepresentação das práticas sociais constitui discursos”. Para a compreensão da distinção entre a palavra discurso no plural, discursos, nome comum, e discurso no singular, nome abstrato, cabe entender que a palavra discursos significa representações variadas da vida social que expressam posicionamentos diferenciados dos atores sociais, pois estes enxergam e representam a vida social diferentemente, de acordo com suas posições na sociedade. E discurso, no singular, como parte dos modos de ser, constitui estilos. Por exemplo, o estilo de um líder político, que é expresso em parte pelo seu discurso; do mesmo modo, o estilo de um professor, que é demonstrado pelo seu discurso (FAIRCLOUGH, 2012, p.96).

Para finalizar esta parte da discussão, tanto o discurso quanto os discursos são produtos das práticas discursivas e sociais, pontos sobre os quais discorreremos no tópico a seguir.

PRÁTICA SOCIAL E PRÁTICA DISCURSIVA

A ADC, no seu aporte teórico, parte da concepção da vida social

como constituída de práticas, sendo a prática social formada por ação habitual da sociedade institucionalizada, concretizada em ações, em modos habituais de ação situados historicamente. Desse modo, as práticas são constituídas na vida social, nos seus diversos domínios, sejam eles da cultura, da política, da educação, da saúde, da economia, entre outros. As práticas sociais são formadas por eventos que são articulados e são irreduzíveis um ao outro. Os elementos constituintes da prática social são discurso, atividade material, relações sociais e ideologia, ao lado de outros igualmente importantes, que devem ser considerados na análise, pois o discurso é um elemento da prática social que constitui outros elementos sociais, como também é moldado por eles, numa constante relação dialética. Por meio da análise de amostras discursivas situadas, é possível verificar a manifestação de outros momentos da prática no discurso, como as relações sociais e ideologias no discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001; 2003).

A prática social possui certa estabilidade e é uma junção de elementos sociais diferenciados em que se inclui o discurso em uma configuração levemente estável, como exemplo, a entrevista de emprego, o ensino na sala de aula, a relação médico paciente, entre outros. Assim é que toda prática social é composta pelos itens: atividades, sujeitos e suas relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de consciência, valores, discurso. A relação dialética desses itens evidencia como o sentido de um está imbricado no outro, sem que um reprima o outro (FAIRCLOUGH, 2012).

Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p.22):

[...] práticas têm três características principais. Primeiro, elas são formas de produção da vida social, não somente produção econômica, mas também produção do domínio cultural e político, por exemplo. Segundo, cada prática é localizada dentro de uma rede de relações de outras práticas, e estas relações ‘exter-

nas' determinam a constituição 'interna'. Terceiro, as práticas sempre têm uma dimensão reflexiva: pessoas sempre fazem representações gerais do que elas fazem como parte do que fazem (tradução nossa)⁴.

Logo, pessoas estão sempre numa prática, em ações que se repetem, dentro de um domínio da vida social, refletindo sobre o que fazem e construindo representações. Isso, como afirmam Kress e Van Leeuwen (2001, p.4), vão constituindo os discursos, os quais “[...] são conhecimentos construídos acerca de algum aspecto da realidade. São conhecimentos desenvolvidos em contextos sociais específicos e, de algum modo, adequados aos interesses dos sujeitos sociais nestes contextos” (tradução nossa)⁵.

Assim é que a vida social ou as ações da vida social são condicionadas pela estabilidade relativa das práticas sociais, constituídas, principalmente, pelas práticas discursivas, as quais sustentam essas ações ou as transformam, a depender das situações e da articulação entre os eventos das práticas sociais. Portanto, as práticas discursivas colocam em ação a dinâmica das práticas sociais de acordo com a vida social, mais especificamente, nos diversos domínios, seja da cultura, da política, da vida cotidiana, entre outros, e conforme as perspectivas dos sujeitos sociais, dentro de cada evento que atualiza essas práticas.

Essas práticas discursivas dizem respeito à atualização das práticas da vida em sociedade. Nas palavras de Ramalho (2013, p.12), “a prática discursiva é a dimensão do uso da linguagem que envolve os processos sociocognitivos de produção, distribuição e consumo de

⁴ “[...] practices to have three main characteristics. First, they are forms of production of social life, not only economic production but also production in for instance the cultural and political domains. Second, each practice is located within a network of relationships to other practices, and ‘external’ relationships determine its ‘internal’ constitution. Third, practices always have a reflexive dimension: people always generate representations of what they do as part of what they do”.

⁵ “[...] are socially constructed knowledges of (some aspect of) reality. By ‘socially constructed’ we mean that they have been developed in specific social contexts, and in ways are appropriate to the interests of social actors in these contexts.”

textos”. Compreendendo que “o conceito de intertextualidade [...] viabiliza a compreensão de práticas discursivas existentes na sociedade e a relação entre elas” (RAMALHO, 2013, p.12).

Desse modo, o próprio Fairclough (2001) explica que a prática discursiva abrange os processos de produção, distribuição e consumo textuais, sendo os textos consumidos diferentemente nos diversos contextos sociais, seja no nível individual ou coletivo, seja numa distribuição simples ou mais complexa. Por exemplo, uma conversa entre pessoas de uma família, que pertence ao contexto imediato em que ocorre o contexto familiar, é transitória e esquecida com brevidade; mas, numa entrevista com uma autoridade pública, o texto será registrado, transcrito, lido, relido, preservado. Portanto, as práticas discursivas se complexificam conforme o sujeito, sua posição social, a ideologia, o contexto e as finalidades de sua produção, distribuição e consumo.

HEGEMONIA, IDEOLOGIA E PODER

A articulação entre os eventos da prática corrobora a hegemonia, estado de relativa estabilização de articulações dos elementos sociais. Conforme Fairclough (1997), duas são as relações estabelecidas entre discurso e hegemonia. Uma é que a hegemonia e a luta hegemônica assumem a forma da prática discursiva em interações verbais, a partir da dialética entre discurso e sociedade, em que as hegemonias são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso. E a outra é o próprio discurso, que se apresenta como uma esfera da hegemonia. Nesse alinhamento, a hegemonia de um grupo depende, em certa medida, de sua capacidade de mobilizar práticas discursivas e ordens de discurso que a sustentem. Dessa maneira, portanto, como a hegemonia tem estabilidade relativa de articulações entre elementos sociais, há possibilidade inerente de articulação, rearticulação e desarticulação desses elementos. Possibilidade que está relacionada à agência humana.

Nesse contexto, a ação humana representa um artifício potencial para a superação de relações assimétricas, como afirmam Chouliaraki & Fairclough (1999). O que significa que os indivíduos, em meio às práticas discursivas e sociais, contribuem para a manutenção ou modificação das estruturas sociais, numa perspectiva dialética de relação entre ação e estrutura.

No evento discursivo propriamente, as normas são modificadas, questionadas ou confirmadas mediante ações transformadoras ou reprodutivas, pois os textos como elementos de eventos sociais têm efeitos causais que provocam mudanças no nosso conhecimento, nos nossos valores, nas nossas crenças, nas nossas atitudes, nas práticas sociais, na nossa reflexividade sobre ações e práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2003). Essas mudanças estão em uma relação dialética, visto que a estrutura/ação também atua discursivamente na relação texto/agente (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Com isso, mesmo os agentes sociais sendo socialmente condicionados, pois suas ações são parcialmente determinadas, também são dotados de relativa liberdade para estabelecer relações inovadoras na interação, podendo criativamente mudar práticas já estabelecidas. Assim, a importância do discurso na vida social vai da regulação à transformação (FAIRCLOUGH, 2003).

Numa perspectiva discursiva, a luta hegemônica pode ser vista como disputa pela manutenção de um *status* partilhado culturalmente para certas representações particulares, do mundo material, mental e social (FAIRCLOUGH, 2001; 2003). Como o poder depende da conquista do consenso, não pelo uso da força, a ideologia tem importância na sustentação de relações de poder. Dessa maneira, o conceito de hegemonia reforça a relevância da ideologia no estabelecimento e na manutenção da dominação porque, sendo as hegemônias relações de dominação fundamentadas, especialmente no consenso e não na coerção, a naturalização de práticas e de relações sociais é fundamental

para permanência de articulações baseadas no poder (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

As ideologias têm existência material nas práticas discursivas, daí que a investigação dessas práticas é também a investigação de formas materiais de ideologia. De modo que, como as convenções do discurso podem encerrar ideologias naturalizadas, essas convenções podem transformar essas ideologias num mecanismo eficaz de preservação de hegemônias ou alteração das práticas hegemônicas (FAIRCLOUGH, 2001).

Portanto, *hegemonia e ideologia* estão discursivamente relacionadas com o viés de *poder*. Segundo as discussões de Fairclough (2001) e dos teóricos marxistas clássicos do século XX, Althusser (1971) e Gramsci (1971), a *hegemonia* se dá pela ideologia, que se materializa no discurso, nas relações de poder. Assim, o poder exercido por uma classe social sobre outras na sociedade, nos diversos domínios, geralmente, é exercido de forma imperceptível, de modo que a classe que está a dominar outras, tacitamente, se utiliza de ideologias para exercer poder. Questão não estática, mas dinâmica, pois, continuar exercendo poder sobre outros implica movimento contínuo nas instituições sociais como família, escola, saúde, mídia, organizações sindicais, organizações religiosas, entre outras, através da naturalização das ideologias, a fim de evitar resistência. A *ideologia* é significação, construção da realidade – das relações sociais, das identidades sociais, do mundo físico – produzidas nas dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas, contribuindo para produção, reprodução ou modificação das relações de dominação. O *poder*, como afirma Foucault (2001), não é estático e inexistente em um local, não é de alguém, é um elemento dentro das relações entre os sujeitos. “O poder é, em realidade de relações, um feixe mais ou menos organizado, mais ou menos piramidado, mais ou menos coordenado de relações” (FOUCAULT, 2001, p.302). Em outras palavras, o poder se estabelece nas relações institucionais e interpessoais.

A linguagem, em sentido lato, é um componente do social em todos os níveis (FAIRCLOUGH, 2003, p.24). Nesse sentido, a linguagem é elemento dos eventos, das estruturas e práticas sociais, constituindo cada um desses níveis da realidade social. Assim, as ordens de discurso correspondem a um conjunto ou série de discursos, estabelecidos socialmente. As ordens do discurso são produzidas em contextos específicos, com a finalidade de circular interna ou externamente, interagindo também com discursos de outras ordens. Essas ordens constituem espécies de redes em relação de discursos definidos socialmente por normas ou práticas ritualísticas próprias dos diversos domínios da sociedade, sendo possível modificá-las pela ação dos sujeitos nas práticas discursivas.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p.114) afirmam que:

Uma ordem do discurso é uma articulação socialmente estruturada de práticas discursivas (incluindo ambos gêneros e discursos), que constituem a faceta discursiva da ordem social de um campo social, como a política, mídia ou educação. Podemos dizer que uma ordem de discurso é a lógica organizacional especificamente discursiva de um campo - um campo visto especificamente em termos de suas práticas discursivas. Neste sentido, a análise de uma ordem do discurso pode ser vista como parte da análise social de um campo (tradução nossa)⁶.

Desse modo, este conceito central na ADC, o da *ordem de dis-*

⁶“An order of discourse is a socially structured articulation of discursive practices (including both genres and discourses) which constitutes the discursive facet of the social order of a social field, such as politics, media or education. We can say that an order of discourse is the specifically discursive organisational logic of a field – a field seen specifically in terms of its discursive practices. In this sense the analysis of an order of discourse can be seen as part of the social analysis of a field.”

curso, fica compreendido como um encadeamento de relações de uma série de discursos próprios de um campo, de um domínio social nas práticas discursivas. Ou melhor, nas práticas sociais de uso da linguagem, o que pode ou não ser dito evidencia relações interdiscursivas e também relações entre o discursivo e o não discursivo, daí que a ordem de discurso corresponde ao conjunto de práticas discursivas dentro de uma instituição ou a própria sociedade e o relacionamento entre elas (FAIRCLOUGH, 1989).

A linguagem como sistema aberto tem potencial para gerar ou construir irrestritamente enunciados sintagmáticos e paradigmáticos; porém, é pela ordem do discurso que são elaboradas novas articulações de discursos e gêneros, mantendo a linguagem como um sistema aberto, ao mesmo tempo que, pela fixidez da ordem do discurso, é restringido o potencial gerador da linguagem, de modo a limitar determinadas articulações (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Nesse sentido, como argumenta Ramalho (2013, p.41) com base em Chouliaraki e Fairclough (1999, p.63),

A rede de opções de ordens de discurso não é formada por orações, palavras (ainda que a origem dessa segunda rede seja possibilitada pela primeira, como alerta Fairclough, 2003), mas, sim, por gêneros (‘tipos de linguagem ligados a uma atividade social particular’), discursos (‘tipo de linguagem usado para construir algum aspecto da realidade de uma perspectiva particular’) e estilos (‘tipo de linguagem usado por uma categoria particular de pessoas e relacionado com sua identidade’).

Dessa maneira, fica evidente que as ordens de discurso se constituem imbricadamente pelos mecanismos do sistema linguístico e também pela articulação sistematizada de práticas discursivas em que gêneros, discursos e estilos são limitados pelos diversos domínios da sociedade, por exemplo, o campo da mídia.

No glossário do livro *Analysing Discourse: textual analysis for social research* (2003), Fairclough apresenta o conceito de ordem do discurso como uma combinação específica ou uma configuração de gêneros, discursos e estilos constitutivos discursivamente de uma rede de práticas sociais. Compreendemos assim que há uma relativa estabilidade e durabilidade nas ordens do discurso, mesmo sabendo que mudam, pois tanto a estruturação da ordem do discurso quanto suas alterações e mudanças se dão em contexto socialmente situado.

Portanto, a ordem do discurso é fruto de uma organização social que implícita e explicitamente se constitui pelas práticas discursivas que se dão situadas nos domínios sociais.

DISCURSOS, TEXTOS, GÊNEROS: PRÁTICAS SOCIAIS IMBRICADAS

Os estudos críticos da linguagem concebem o discurso como elemento da prática social, uma ação de representação e de significação do mundo, que forma e constrói o mundo simbolicamente (FAIRCLOUGH, 2001; 2003). O discurso figura amplamente nas práticas sociais, distinguindo-se de três modos:

- como uma parte da atividade social dentro da prática, quando, no mundo do trabalho, por exemplo, o discurso usado para atuar como professor na educação básica se diferencia do discurso do professor do ensino superior. Fairclough (*op. cit.*) afirma que o discurso como parte da atividade social constitui gêneros. E os gêneros são modos de ação, modos de agir na produção da vida social, semioticamente. Para isso, as diversas formas de interação constituem gêneros, por exemplo, uma conversa entre amigos, um *talk show*, uma conferência, uma tese, um seminário, entre outros;
- como representações, quando atores sociais em qualquer prática constroem representações de outras práticas, e como representações reflexivas de suas próprias práticas. Para Fairclough (2003, p.206), “representação é um processo de construção social de

práticas, incluindo a reflexiva construção de si mesmo – representações penetram e moldam processos e práticas sociais” (tradução nossa).⁷ Em outras palavras, a própria representação das práticas sociais constitui o discurso. “Discursos são diversas representações da vida social que são inerentemente posicionados – diferentemente posicionados, atores sociais ‘veem’ e representam a vida social de diferentes formas, com diferentes discursos” (*op. cit.*, p.206; tradução nossa),⁸ como o caso da crise política no Brasil atual e os diferentes posicionamentos da cúpula política em relação aos escândalos de corrupção, por exemplo;

- como em modos da pessoa, ao constituir identidades. É o caso de, por exemplo, um líder político. A identidade é construída entrelaçadamente por um conjunto de ações e práticas, mas expressa em discurso (FAIRCLOUGH, 2003). Já o discurso como parte da forma de ser produz estilos. Os estilos estão associados a papéis sociais. A professora da educação infantil, por exemplo, tem um estilo diferente da professora do ensino médio. Ou seja, mesmo sendo professoras, elas têm estilos diferenciados, que são construídos, imbricadamente, por várias questões, mas também, e principalmente, pelo modo de ser, pelo estilo, que é expresso discursivamente.

Assim, o discurso como ação pela linguagem, ou mais especificamente, pelo uso da língua, constitui eventos sociais, os quais correspondem à parte concreta das práticas sociais. E os textos, como elementos dos eventos sociais, são a materialização dos eventos discursivos. Fairclough (2003, p.3) afirma que o:

⁷ “[...] representation is a process of social construction of practices, including reflexive self-construction – representations entre and shape social processes and practices”.

⁸ “Discourses are diverse representations of social life which are inherently positioned – differently positioned social actors ‘see’ and represent social life in different ways, different discourses.”

[...] termo 'texto' tem sentido bastante amplo. Textos impressos e escritos, como listas de compras e artigos de jornal, são 'textos', mas cópias de conversas e entrevistas (faladas) também o são, assim como programas de televisão e páginas da Internet. Nós poderíamos dizer que qualquer exemplo de linguagem em uso é um 'texto'. Entretanto, até mesmo essa definição é muito limitada, visto que textos como programas de televisão não envolvem apenas a língua, mas também imagens visuais e efeitos de som (tradução nossa)⁹.

Desse modo, os textos materializam os gêneros em conformidade com a prática social. Fairclough (2003, p.24) explica:

[...] textos como elementos de eventos sociais não são simplesmente os efeitos potenciais definidos pelas línguas. Precisamos reconhecer entidades organizacionais intermediárias de um tipo linguístico específico, os elementos linguísticos de redes de práticas sociais. [...] **ordens de discurso.** [...] Uma ordem de discurso é uma rede de práticas sociais no aspecto linguístico. Os elementos de ordens do discurso não são coisas como nomes e sentenças (elementos de estruturas linguísticas), mas discursos, gêneros e estilos. [...] (grifos do autor - tradução nossa)¹⁰.

9“[...] term text in a very broad sense. Written and printed texts such as shopping lists and newspaper articles are 'texts', but so also are transcripts of (spoken) conversations and interviews, as well as television programmes and web-pages. We might say that any actual instance of language in use is a 'text' – though even that is too limited, because texts such as television programmes involve not only language but also visual images and sound effects”

10. “[...] texts as elements of social events are not simply the effects of the potentials defined by languages. We need recognize intermediate organizational entities of a specifically linguistic sort, the linguistic elements of networks of social practices. [...] **orders of discourse.** [...] An order of discourse is a network of social practices in its language aspect. The elements of orders of discourse are not things like nouns and sentences (elements of linguistic structures), but discourses, genres and styles [...]”.

Os textos são produzidos socialmente e, desse modo, a significação é atrelada inextricavelmente ao contexto social de produção, que implica compreensão e interpretação relacionada a esse contexto. Em outras palavras, um texto compreendido como parte de um evento social carece de ser compreendido nesse contexto, como gênero discursivo resultado de uma prática social, produto da ordem de discurso peculiar àquela prática social. Desse modo, o texto produzido é parte de um gênero discursivo.

Como modo de ação, o termo gênero, segundo Fairclough (2001, p.161-162), designa:

[...] um conjunto de convenções relativamente estáveis que é associado com, e particularmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovada, como a conversa informal, comprar produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico. Um gênero implica [...] processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos. Por exemplo, os artigos de jornal e os poemas não são apenas tipos de textos tipicamente bem diferentes, mas eles também são produzidos de formas diferentes [...] têm distribuição bastante diferente e são consumidos bem diferentemente [...]. Assim, o gênero atravessa a distinção entre 'descrição' e 'interpretação' [...].

Dessa maneira, qualquer uso da língua produz discurso, o qual tem uma organização textual própria que, como afirma Bakhtin (2000), tem: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional, associada ao propósito comunicativo. Por isso, para Fairclough (2001), cada gênero ocorre em certo contexto social e envolve diversos agentes que o produzem, consomem, leem e interpretam.

Portanto, os textos materializam gêneros conforme as ordens de discurso próprias de determinados eventos, de determinados contextos sociais, os quais constituem práticas sociais, situadas em dada

estrutura social, de forma que os eventos constituem práticas sociais dentro de estruturas sociais numa dada sociedade.

Ao pensar em estruturas sociais, é necessário, primeiramente, elaborar, *a grosso modo*, um conceito de sociedade. A sociedade é um todo de partes que se interdependem, pois quando os indivíduos compõem uma sociedade, engendram suas estruturas, também determinam as ações dos indivíduos. Com base nisso, é possível compreender o significado e o funcionamento da sociedade, especialmente, porque não há sociedade sem estrutura social. Assim, compreendendo as estruturas sociais, é possível entender como os indivíduos se comportam socialmente. Por estrutura social, há a expressão do comportamento dos indivíduos, inclusive, linguisticamente falando. Até porque, todos da sociedade se relacionam com base em uma estrutura. A exemplo disso, existem as relações de parentesco, as quais constituem parte intrínseca da sociedade, visto que as sociedades têm padrão de estrutura familiar, padrão de funcionamento familiar, instituição social importante, que exerce grande função na estrutura social. Estrutura que não é estática, mas pode se modificar, a partir de alterações nas regras, normas ou na base econômica e política da sociedade (LAKATOS; MARCONI, 1999).

As estruturas não são observáveis concretamente. Elas existem mais abstratamente, como algo correspondente ao virtual. De forma complexa, as estruturas se atualizam em práticas, e estas em eventos. As estruturas são realidades abstratas, que dão suporte às práticas e aos eventos sociais. A língua como estrutura, conforme as ordens de discurso dos diferentes domínios sociais, do âmbito das instituições, seja da família, da escola, do trabalho, por exemplo, torna possível constituir as práticas sociais desses domínios, públicos ou privados, instaurando os eventos sociais próprios de cada esfera dessas.

Brown e Barnett (PIERSON, 1970b, p.174) definem estrutura em oposição à organização social: “[...] organização social refere-se aos sistemas de relações de obrigação que existem entre os grupos

que constituem uma determinada sociedade, ao passo que estrutura social se refere à colocação e posição de indivíduos e de grupos dentro desse sistema de relações de obrigação”. Desse modo, a estrutura social está ligada ao modo como a sociedade se organiza. A língua, a classe social, a estrutura econômica e política são estruturas sociais e, de algum modo, mantêm relação imbricada e de interdependência.

Assim, os usos da língua constituem os textos, que são discursos. Logo, as práticas discursivas são práticas sociais imbricadas abstratamente e se concretizam em eventos dentro de práticas sociais.

DISCURSO E SIGNIFICAÇÃO

Os discursos são constituídos por textos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 10-11), os quais podem ser compreendidos a partir de três elementos, que são:

[...] a produção do texto, o texto propriamente dito e a recepção do texto. A produção do texto coloca em foco os produtores, autores, falantes, escritores; a recepção do texto coloca em foco a interpretação, os intérpretes, os leitores, os ouvintes. Na história recente das teorias do significado, foi dada primazia a diferentes pontos de cada um desses três elementos: primeiro as intenções, a identidade etc. do autor; em seguida, o texto em si; e, por último, o aspecto interpretativo do leitor ou ouvinte. No entanto, parece claro que os sentidos são produzidos ao longo da interação: devemos levar em conta a posição institucional, os interesses, os valores, as intenções, os desejos, etc. dos produtores; a relação entre os elementos em diferentes níveis nos textos; e as posições institucionais, o conhecimento, as propostas, os valores, etc. dos receptores (op. cit.; tradução nossa)¹¹.

11 “[...] the production of the text, the text itself, and the reception of the text. The production of the text puts the focus on producers, authors, speakers, writers; the reception of the text

Desse modo, considerando que esses três elementos se complementam, cabe ao/à leitor/a, ao ouvinte compreender que essas dimensões pontuam a compreensão e interpretação do texto, na medida em que, ao ler um texto, é preciso considerar as intenções e a identidade de quem produziu o texto; conjuntamente, verificando o próprio gênero discursivo, como se constitui, qual seu propósito, para, com base nisso, construir a interpretação do texto. Isso porque os sentidos se constroem na interação, em que precisam ser relacionados aspectos de quem produziu o texto com aspectos de quem está ouvindo ou lendo o texto.

Fairclough (2003) considera os textos como multifuncionais, numa perspectiva que distingue gêneros, discursos e estilos como os três principais modos em que o discurso figura como parte da prática social: modos de agir, modos de representar e modos de ser. Ou melhor, a relação do texto com o evento; com o que há de mais geral no universo físico e social; e com as pessoas envolvidas no evento. Assim, na perspectiva de Fairclough, distanciando-se de Halliday (1994), que afirma que os textos têm funções, o linguista britânico prefere afirmar que os textos têm significados, e os principais são: ação, representação e identificação. Esses significados podem aparecer em textos inteiros e em pequenas partes de textos. Portanto, focalizar a análise de textos na interação de *ação, representação e identificação* carrega uma perspectiva social para a essência do texto. Há uma relação entre *ação* e gêneros, *representação* e discursos, *identificação* e estilos. Pois gêneros, discursos e estilos constituem formas relativamente estáveis e duradouras de agir, representar e identificar. Daí que esses

puts the focus on interpretation, interpreters, readers, listeners. Each of these three elements has been given primacy at different points in the recent history of theories of meaning: first the intentions, identity etc, of the author, then the text itself, then more recently the interpretative work of the reader or listener. But it seems clear that meanings are made through the interplay between them: we must take account of the institutional position, interests, values, intentions, desires etc, of producers; the relations between elements at different levels in texts; and the institutional positions, knowledge, purposes, values etc, of receivers”.

elementos são considerados elementos de ordens de discurso no nível das práticas sociais, pois:

Quando analisamos textos específicos como parte de eventos específicos, estamos realizando duas tarefas interconexas: a) olhando-os em termos dos três aspectos do significado: ação, representação e identificação, e como são realizados nos diferentes traços de textos (vocabulário, gramática, etc); b) estabelecendo a ligação entre o evento social concreto e a prática social mais abstrata ao perguntar que gêneros, discursos e estilos estão ali delineados e como os diferentes gêneros, discursos e estilos se articulam no texto (FAIRCLOUGH, 2003, p.28; tradução nossa)¹².

Com isso, fica explicitado que a Análise de Discurso Crítica, como suporte teórico-metodológico, não fica presa e limitada ao estudo analítico do texto, mas sempre numa perspectiva de análise entrelaçada à prática social, pois a interconexão entre os significados, os eventos e as práticas sociais é que caracterizam com maior primor e acuidade a ADC e seu comprometimento com o social e não somente com o linguístico. Registre-se aí sua grande contribuição e distinção em relação a outros aparatos metodológicos.

Ainda mais, importa evidenciar que a significação, a construção dos sentidos do discurso ou dos discursos sempre se dará de modo situado, especialmente porque a significação está atrelada à ordem do discurso, que permite a constituição de um discurso e não de outros. Assim, ocorre a produção dos discursos em gêneros e estilos correlacionados à prática dos domínios sociais específicos.

12“When we analyse specific texts as part of specific events, we are doing two interconnected things: (a) looking at them in terms of the three aspects of meaning. Action, Representation and Identification, and how these are realized in the various features of texts (their vocabulary, their grammar, and so forth); (b) making a connection between the concrete social event and more abstract social practices by asking, which genres, discourses, and styles are drawn upon here, and how are the different genres, discourses and styles articulated together in the text?”

PRÁTICAS DISCURSIVAS E EFEITOS SOCIAIS DOS TEXTOS

Qualquer uso da linguagem como lista de compras, artigos de jornal, entrevistas faladas, programas de televisão, páginas da *internet*, textos escritos e impressos, são textos. No entanto, essa definição é limitada, pois, muitos textos não envolvem somente a língua, mas também imagens visuais e efeitos de som (FAIRCLOUGH, 2003). Como elementos de eventos sociais, os textos têm efeitos causais, produzem mudanças, ou seja:

[...] textos podem provocar mudanças em nosso conhecimento (podemos aprender coisas novas a partir deles), nossas crenças, nossas atitudes, valores etc. Os textos também têm efeitos em longo prazo. Pode-se dizer, por exemplo, que a experiência prolongada com propagandas contribui para moldar as identidades das pessoas como ‘consumidoras’. Os textos também podem iniciar guerras, contribuir com mudanças na educação, mudar as relações industriais e muito mais. Seus efeitos podem incluir mudanças no mundo material, como mudanças em modelos urbanos, ou arquitetura e design de tipos específicos de prédios. [...] textos podem ter efeitos causais e mudar as pessoas (crenças, atitudes etc), ações, relações sociais e o mundo material. [...] esses efeitos são mediados por produção de sentido (FAIRCLOUGH, 2003, p.8; tradução nossa)¹³.

13 “[...] texts can bring about changes in our knowledge (we can learn things from them), our beliefs, our attitudes, values and so forth. They also have longer-term causal effects – one might for instance argue that prolonged experience of advertising and other commercial texts contributes to shaping people’s identities as ‘consumers’, or their gender identities. Texts can also start wars, or contribute to changes in education, or to changes in industrial relations, and so forth. Their effects can include changes in the material world, such as changes in urban design, or the architecture and design of particular types of building. [...] texts have causal effects upon, and contribute to changes in, people (beliefs, attitudes, etc.), actions, social relations, and the material world. [...] these effects are mediated by meaning-making.”

Acerca da produção do sentido, Thompson (2011, p.79) afirma que a noção de sentido está ligada às “maneiras como o sentido pode servir para estabelecer e sustentar relações de dominação”, as quais dizem respeito ao sentido das formas simbólicas que estão dentro dos contextos sociais e circulam no universo social. As formas simbólicas correspondem a ações e falas, a imagens e textos, falados ou escritos, produzidos por sujeitos e identificados por eles como tendo sentido; de modo que há cinco aspectos a considerar nessas formas: o “intencional”, o “convencional”, o “estrutural”, o “referencial” e o “contextual”. Esses aspectos das formas simbólicas indicam que elas estão dentro de contextos e processos socialmente estruturados, o que significa que há diferenças na distribuição ou no acesso aos diversos recursos dos mais variados tipos.

As pessoas dentro de contextos socialmente estruturados têm, em virtude de sua localização, diferentes quantidades e diferentes graus de acesso a recursos disponíveis. A localização social das pessoas e as qualificações associadas a essas posições, num campo social ou numa instituição, fornecem a esses indivíduos diferentes graus de ‘poder’, entendido neste nível como uma capacidade conferida a eles social ou institucionalmente, que dá poder a alguns indivíduos para tomar decisões, conseguir seus objetivos e realizar seus interesses. Podemos falar de ‘dominação’ quando relações estabelecidas de poder são ‘sistematicamente assimétricas’, isto é, quando grupos particulares de agentes possuem poder de uma maneira permanente, e em grau significativo, permanecendo inacessível a outros agentes, ou a grupos de agentes [...] (THOMPSON, 2011, p.80).

Assim sendo, os efeitos sociais dos textos estão ligados às práticas sociais e sempre implicam relações de poder simbólicas. Há sempre sujeitos submissos em um contexto social, em um espaço institu-

cional, e, portanto, o intencional da força simbólica diz respeito às práticas discursivas, pois há sempre intencionalidade, especialmente porque são produzidas de acordo com convenções, numa estrutura, fazendo referência a algo e em uma perspectiva contextual.

Nesse alinhamento do uso da língua que produz textos, Fairclough (2003) aproveita para, numa perspectiva pragmática da prática discursiva, afirmar que há uma correspondência entre ação e gêneros, representação e discursos, identificação e estilos. De modo que gêneros, discursos e estilos são, respectivamente, modos relativamente estáveis de agir, representar e identificar. A análise discursiva como nível intermediário entre o texto e seu contexto social defronta-se com a constituição do contexto em eventos, práticas e estruturas. Assim, a análise de discurso deve ser a análise de como os três tipos de significado são apresentados linguisticamente nos textos e na ligação entre o evento social e as práticas sociais, observando quais gêneros, discursos e estilos são utilizados e o modo como são articulados nos textos.

Ação, representação e identificação são os três principais tipos de significado que podem ser identificados nos textos. A fala e a escrita são modos de ação e de interação, em que o discurso figura como parte da ação, em seu significado acional; e os gêneros, como formas de (inter)-ação. O discurso tem importância nas representações do mundo material, mental e social, como significado representacional, sendo possível diferenciar os discursos, representando aspectos do mundo de diversas perspectivas. Portanto, a construção da identidade é, em parte, uma questão discursiva e o uso da linguagem em seu aspecto identificacional é chamado de estilo. Ação, representação e identificação estão numa relação dialética nos textos, implicando, assim, uma perspectiva social (FAIRCLOUGH, 2003).

Conforme está sendo evidenciado:

Textos são vistos [...] como partes de eventos sociais.
Uma das maneiras pelas quais as pessoas podem agir

e interagir no curso de eventos sociais é pela fala ou pela escrita. Não são os únicos meios. Alguns eventos sociais têm caráter altamente textual, outros não. [...] eventos e textos também têm causas – fatores que causam com que um texto em particular ou um tipo de texto tenha suas características intrínsecas. [...] dois poderes causais que moldam textos: de um lado, a estrutura e a prática social; de outro, agentes sociais, ou seja, as pessoas envolvidas nos eventos sociais (FAIRCLOUGH, 2003, p.21-22; tradução nossa)¹⁴.

Os dois poderes causais dos textos, divididos pela estrutura e prática social e por agentes sociais, precisam ser compreendidos na complexa relação dos eventos dentro das práticas nos contextos sociais. Pelo lado da estrutura e prática social, é possível compreender que a prática ocorre inserida em uma estrutura; e os agentes sociais, de algum modo, são restringidos nas ações, que não são plenamente controladas. Por exemplo, o que o agente social produz, de acordo com a estrutura da língua que usa para uma comunicação com um falante, corresponde ao que é aceitável em um contexto de uma prática social; o agente produz um texto com certa liberdade, conforme a estrutura da língua que usa no evento dentro de uma prática social determinada. E assim, chega-se à conclusão de que o uso dos textos é sempre situado, constituindo determinadas práticas discursivas, produzindo determinados efeitos sociais.

Portanto, o discurso tem três efeitos: a) contribui para constituição das identidades sociais; b) contribui para construir as relações sociais entre as pessoas; c) contribui para construção de sistemas de

¹⁴“Texts are seen [...] as parts of social events. One way in which people can act and interact in the course of social events is to speak or to write. It is not the only way. Some social events have a highly textual character, others don’t”. [...] events and texts themselves also have causes – factors which cause a particular text or type of text to have the features it has. [...] two causal ‘powers’ which shape texts: on the one hand, social structures and social practices; on the other hand, social, agents, the people involved in social events.”

conhecimento e crença. Esses efeitos correspondem aos significados identificacional, acional e representacional, os quais, respectivamente, constituem estilos, gêneros e discursos (FAIRCLOUGH, 2001; 2003).

ESBOÇANDO UMA CONCLUSÃO

Ao adotar a Análise de Discurso Crítica como suporte teórico e metodológico para pensar a prática social em estudo (CHOULIA-RAKI; FAIRCLOUGH, 1999), é colocada, de entrada, a concepção filosófica que norteia toda a investigação, a qual corresponde à profunda e complexa relação de imbricação da linguagem com os fenômenos sociais. Desse modo, partindo dos conceitos de base deste campo de estudos, inferimos que toda atividade envolvendo a linguagem produz textos, os quais representam ideologias, resultado de ordens de discurso de práticas sociais dos diversos domínios da sociedade. Assim, as práticas discursivas constituem gêneros, que estabelecem relações de poder, podendo manter o poder hegemônico ou não, conforme a agência humana. Isso porque os discursos têm efeitos sociais que podem, como afirma Fairclough (2001; 2003), de alguma maneira, constituir identidades, construir as relações sociais e nutrir as concepções sobre o mundo, as pessoas e a vida em sociedade.

TEORIA SOCIAL DO LETRAMENTO

Do século XX para cá, estudiosos de diferentes áreas investigam acerca dos impactos culturais e sociocognitivos da escrita, do papel da oralidade no desenvolvimento histórico da cultura humana e sua relação com as práticas de letramento. Essas investigações fundamentaram uma teoria que foi se esboçando com essas reflexões em que o processo de aprendizagem da escrita não estava sendo mais compreendido como a aprendizagem individual do saber ler e do saber escrever. Assim, em andamento, estava sendo fundamentada a *Teoria Social do Letramento* (TSL), especialmente entre os estudiosos anglo-saxões, como: Scribner e Cole (1981), Heath (1983) e Street (1984).

No Brasil, os estudos do letramento, palavra traduzida do inglês *literacy*, se deram inicialmente por Mary Kato, em 1986, tendo continuado com Kleiman (1995), Tfouni (1988; 2010), Soares (1998), entre outros, que apresentam estudos a partir de pesquisa quantitativa, qualitativa, quantitativa e qualitativa, simultaneamente.

No contexto brasileiro, como afirma Britto (2003), o termo *literacy* foi tradicionalmente traduzido por alfabetização. No entanto, com o avanço na forma de compreender os processos de participação social, do acesso ao conhecimento e de sua construção e as relações entre as pessoas em sociedade, a aplicação do termo veio a atender necessidades teóricas e práticas variadas, que implica uma compreensão do letramento como processo ligado a políticas educacionais e culturais, metodologias de ensino e seleção de conteúdos; e a condição de ser letrado, que é uma capacidade individual ou coletiva de realizar ações baseadas nos conhecimentos da escrita. Assim, o termo letramento cobre uma grande variedade de conceitos, os quais têm

usos e especificidades diferenciados. Para tanto, importa elucidar a diferenciação necessária em torno do conceito de letramento. Eis especificações importantes, que evidenciam concepções fundantes sobre o conceito:

- Ações políticas, sociais e pedagógicas de formação dos sujeitos na cultura escrita e a condição dos indivíduos ou grupos ao utilizar as competências de ler e escrever para atuar nos espaços sociais em função da escrita. Esse raciocínio encaminha para um conceito estendido de alfabetização e de escolarização em que há um agente formador, cuja ação implica o planejamento de como construir o letramento;
- Noções de alfabetizado, de letrado, de educado pressupõem aquilo que uma pessoa pode realizar com os conhecimentos da escrita.

Assim, a *Teoria Social do Letramento* municia uma compreensão sobre o letramento, cuja meta é apreender como as pessoas aprendem a ler e a escrever e como utilizam o aprendizado da leitura na compreensão de textos (BARTON, 1994; FONTENELE, 2014), relacionando esse conhecimento com a vida em sociedade. Nessa perspectiva, os textos a serem compreendidos não são apenas escritos, mas, como afirma Fairclough (2003), envolvem toda e qualquer linguagem, pois as semioses constituem as práticas sociais.

Nesse raciocínio é que a teoria social do letramento se funda, no sentido de não restringir a compreensão do letramento à dimensão meramente individual, como resultado de capacidades cognitivas individuais. Para essa teoria, o letramento corresponde a formas de organização social, de circulação da cultura, de intercâmbio e de produção de produtos, de estabelecimento de valores e padrões de comportamento (BRITTO, 2003).

Portanto, essa teoria social do letramento é uma abordagem que parte do pressuposto de que o letramento é uma prática social e como tal, o letramento é denominado de prática de letramento (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; ROLIM-SILVA, 2001).

DESENVOLVIMENTO DA TEORIA E OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Com o avanço dos estudos nessa área, especialmente entre pesquisadores britânicos, concepções mais contextualizadas do letramento tomaram nova forma e têm sido denominadas de Novos Estudos do Letramento, as quais se desenvolveram a partir da década de 1980, contrapondo-se a perspectivas descontextualizadas, até então predominantes. Ou melhor, os estudos em perspectiva anterior concebiam a aprendizagem da escrita como sinônimo de aquisição de uma tecnologia, e isso fundamentou mitos existentes em torno do letramento.

A Teoria Social do Letramento, que fundamenta os Novos Estudos do Letramento, é uma proposta crítica acerca do papel da leitura e da escrita nas sociedades, como resposta à hegemonia do letramento como habilidade, como tecnologia, com possibilidade de investigação fora de eventos concretos de uso da leitura e da escrita. Compreensão hegemônica de letramento, a qual fundamenta mitos discutíveis sobre o valor da escrita e suas implicações para indivíduos e sociedades. Alguns mitos sobre o letramento são reproduzidos socialmente, de modo irrefletido. Eis um mito que fomenta outros: a aquisição da escrita é sinônimo de desenvolvimento cognitivo. Daí emergiu a divisão, nas sociedades letradas, entre os letrados e iletrados. A partir disso, o letramento é compreendido como fator essencial para o desenvolvimento de uma sociedade. Por outro lado, o iletrado é tido como alguém sem capacidade cognitiva, que fica dependente do letrado, numa subserviência que o limita de se desenvolver (STREET, 1984).

Desse modo, o letramento é associado necessariamente à escolarização e, portanto, considerado condição fundamental para ascensão social e também para o respeito na sociedade. A relação estabelecida é de que, do mesmo modo que o letramento é uma condição para o desenvolvimento social, é também percebido como condição para o desenvolvimento individual; outro mito do letramento (STREET, 2014). Nessa perspectiva é que há a universalização do ensino básico,

mesmo como modelo autônomo de letramento, como estratégia ideológica, para permitir uma equalização de oportunidades de ascensão social. Por consequência, quando o indivíduo não consegue se escolarizar, o problema é dele e não da política estatal, pois as oportunidades de acesso ao letramento são dadas a todos. Apesar de haver uma contradição na prática social, já que há uma distribuição desigual dos recursos simbólicos, especialmente no Brasil, como afirma Magalhães (1995, p.202), “[...] o sistema educacional brasileiro tem favorecido historicamente os grupos sociais detentores de poder, negligenciando a educação das camadas populares”.

Nesse sentido, a educação parece ser democratizada, contudo, acaba por transferir para o indivíduo a responsabilidade do fracasso, dando a equivocada impressão individual de que o insucesso é resultado do desinteresse ou da incompetência pessoal (BOURDIEU, 1997).

Os estudos que inauguram reflexões em perspectiva contextualizada são na sequência das publicações: Scribner e Cole (1981), Heath (1983) e Street (1984). Publicações que modificaram o rumo dos estudos sobre o letramento, pois modificaram a compreensão acerca dele (BARTON, 1991; 1994; GEE, 2012, p.55); além disso, esses estudos deram uma grande guinada na compreensão sobre o letramento, conduzindo a uma reflexão acerca dos mitos existentes, a ponto de serem revistos.

Heath (1983), inaugurando essa nova forma de conceber o letramento, após pesquisa etnográfica, evidenciou que o letramento faz parte da vida cotidiana das pessoas. À época, Heath influenciou outros estudos. Então, Street (1984), nesse mesmo contexto de estudos, ao discutir sobre o letramento, denomina o paradigma geralmente utilizado de *modelo autônomo de letramento*, que o caracteriza por tratar da leitura e da produção escrita de modo artificial e distante da atividade de produção, considerando a escrita apenas como uma tecnologia. Nessa perspectiva, oralidade e escrita são práticas que se opõem.

Diferentemente, na obra referida no parágrafo anterior, Street

(1984) propõe uma visada ideológica do letramento, compreendendo que o letramento é um processo que relaciona ideologias, práticas sociais e culturais. Para essa perspectiva, denomina *modelo ideológico de letramento*, o qual argumenta que o processo da leitura e da escrita está entremeadado de ideologias, crenças, atitudes, valores, questões que aparecem e estão nas relações sociais das diferentes culturas, dos diferentes povos, enfim, nos diversos contextos sociais. Portanto, o letramento é uma prática social. E como prática, é um processo entremeadado de ideologias e práticas culturais. Assim, compreende que a escrita não é apenas uma tecnologia. A aquisição da escrita está inserida numa prática social, logo, não neutra, uma prática com viés ideológico (STREET, 1984). Desse modo é que o processo de aquisição da escrita e o de ensino da leitura e da escrita são percebidos pela sociedade de forma naturalizada, por meio das relações entre os agentes sociais.

O conceito de *práticas de letramento* de Street (1984) corrobora a concepção do letramento como prática social e, portanto, retoma a consideração de que “as práticas de letramento são mais utilmente entendidas como existindo nas relações entre pessoas, dentro de grupos e comunidades, não apenas como um conjunto de propriedades que residem em alguns indivíduos” (BARTON; HAMILTON, 2000; ROLIM-SILVA, 2001).

Assim, o desenvolvimento de estudos acerca do letramento nessa perspectiva foi consolidando essa abordagem dos Novos Estudos do Letramento no campo da linguagem, da educação, com impacto até nas ciências sociais, pois passou a envolver a questão social, em que a pesquisa qualitativa é considerada mais adequada para análise, especialmente, com o método etnográfico (BARTON; HAMILTON, 1998). Isso porque, após constatações de que a pesquisa quantitativa com base na compreensão autônoma do letramento não mais atendia à realidade em estudo, foi verificado que o contexto social em que as práticas de letramento estão inseridas é complexo e envolve uma relação imbricada de fatores. Desse modo, a metodologia etnográfica demonstrou ser

mais produtiva para o estudo do letramento nas comunidades, pois, na convivência com os pesquisados, o/a pesquisador/a pode chegar a compreender as práticas de letramento mais profundamente. Ainda mais, com o aporte metodológico modificado, os estudos foram burilados pelo emprego do método etnográfico, o qual permite a aproximação dos estudiosos à realidade investigada, especialmente, porque a base da concepção do *modelo ideológico de letramento* se fundamenta na percepção de que o letramento é uma prática social e como tal precisa ser compreendido dentro das práticas sociais das comunidades em que é instaurado (BARTON; HAMILTON, 1998).

A grande contribuição dessa nova abordagem do letramento demandou perspectivas muito relevantes para área, visto que, na perspectiva mais tradicional do letramento, este era mais amplamente discutido apenas no espaço escolar. E, a partir desses estudos, além de não serem mais direcionados somente para reflexões no âmbito escolar, a compreensão de que há uma relação dos usos da leitura e da escrita com o contexto histórico, social e cultural das comunidades, conduziu a uma compreensão mais ampliada acerca do letramento como prática social, sem, necessariamente, relacionar à escola (BARTON, 1991).

Muitos estudos fundamentados nessa abordagem foram desenvolvidos com pesquisas etnográficas, a fim de aprofundar e ampliar os estudos sobre o letramento e seus usos na vida das pessoas. Essas pesquisas são variadas, incluem desde estudos de comunidade religiosa até comunidades urbanas e rurais. No contexto brasileiro, há vários estudos. Entre eles, um destaque deve ser dado às pesquisas etnográficas de Magalhães (2004; 2006; 2012) e Rios (2009) sobre letramentos, em que relaciona o aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica e a Teoria Social do Letramento. A essa lista, também pode ser acrescentado Rolim-Silva (2001), que também trata do letramento e faz essa relação da ADC com a TSL.

E, nessa perspectiva do letramento como prática, a Teoria Social do Letramento compreende o letramento numa perspectiva múltipla,

evidenciando a necessidade de contextualização dos estudos sobre a leitura e a escrita nas práticas sociais (STREET, 2000). Street propõe que, sendo os letramentos múltiplos, não há um único letramento, mas múltiplos letramentos associados à cultura. Os letramentos são contextualizados, o que implica que os letramentos estão inseridos nas práticas discursivas, nas relações de poder da vida em sociedade, sendo, portanto, socialmente construídos, materialmente produzidos, regulados moralmente e carregados de significado simbólico (ROCKHILL, 1993).

O pressuposto de que o letramento é uma prática social é base para inscrição das seis proposições de Barton e Hamilton (2000, p.8; FONTENELE, 2014; RIOS, 2009; ROLIM-SILVA, 2001), que são:

- Letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais; e estas podem ser inferidas de eventos, que são mediados por textos escritos;
- Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;
- As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder; e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros;
- As práticas de letramento têm propósito determinado e estão inseridas em práticas culturais e metas sociais mais amplas;
- O letramento é historicamente situado;
- Práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas através de processos informais de aprendizagem e produção de sentidos (tradução nossa)¹⁵.

15“Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts. There are different literacies associated with different domains of life. Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others. Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices. Literacy is historically situated. Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.”

Essas proposições estabelecem imbricações entre as atividades de leitura e escrita e as práticas sociais, sendo estas constituídas por atividades e as atividades constituídas pelas práticas, dialeticamente.

Rios (2009), também com base em Barton e Hamilton (2000), reflete acerca dessas proposições sobre o letramento como prática social e afirma que, como as práticas sociais são abstratas, estão presentes na cultura e na sociedade; e os eventos de letramento, como são concretos, são compostos de um lugar, de participantes e de ações. Desse modo, os letramentos são plurais: variam de contexto para contexto, de semiose para semiose, como formas, imagens, cores, nos eventos de letramento dentro dos domínios da vida, que correspondem ao espaço familiar, ao trabalho, à escola. A linguagem escrita nas instituições é controlada, como é o caso da escola, das universidades e da mídia. Com isso, elas determinam certos usos e posicionam as pessoas, as quais sempre têm um objetivo. As pessoas e o contexto geográfico precisam ser considerados na relação dos usos e das práticas do letramento. Assim, Rios (2009) contribui significativamente para diferenciação do letramento como prática social, construído abstratamente; e os eventos de letramento, ao se constituírem concretamente, são vivenciados em um espaço geográfico, com pessoas fazendo algo, praticando ações, existindo, portanto, materialmente sendo observáveis.

Desse modo, com base em Street (1995/2014), os letramentos são sociais, situados na cultura. Nessa direção, do mesmo modo que as sociedades têm suas idiossincrasias, mesmo partilhando do que é coletivo, nelas há o reconhecimento de suas histórias particulares, suas culturas particulares. Por isso, há letramentos; e não letramento. Porque os letramentos são práticas sociais, culturais, concretas, estreitamente imbricados com ideologias, relações de poder, relações entre grupos sociais e questões de identidade.

Barton & Hamilton (1998, p.57) argumentam que “são necessários métodos que nos permitam examinar em detalhe o papel do letramento na vida das pessoas e nas histórias e tradições de que fazem

parte” (tradução nossa).¹⁶ Na Teoria Social do Letramento importa esclarecer os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento. Heath (1983) inicialmente postula esses conceitos, definindo como evento de letramento toda situação na qual um texto escrito de qualquer natureza aparece integrado à interação entre os participantes no evento, interferindo na interpretação de seus significados. Eventos de letramento são interações sociais concretas, em que há variados usos da leitura e da escrita. Daí Street (2000) considerar limitado esse conceito, pois argumenta que os significados da interação são construídos, não estão prontos. Argumento que é reforçado pela perspectiva dos estudos críticos que compreendem a relação dialética entre eventos e práticas. Desse modo, eventos de letramento são interações concretas, e as práticas de letramento sendo entendidas em um nível mais abstrato, referindo-se às concepções sociais e culturais que proporcionam sentido para a utilização da leitura e da escrita.

A partir daí, Street (2014, p.18) considera limitado esse conceito, pois “as práticas de letramento incorporam não só ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentam”. Argumento que é reforçado pela perspectiva dos estudos críticos, que preconizam a relação dialética entre eventos e práticas; e não necessariamente ligado somente pelo escrito. Nessa mesma direção, Barton (1991) também citado por Street (2014), argumenta que as práticas de letramento são formas da cultura geral de uso do letramento, que as pessoas empregam em um evento letrado, sendo os eventos atividades cotidianas que se repetem, e que o letramento tem um papel.

As práticas de letramento são uma construção imbricada abstrata e concretamente, pois os eventos, em geral, materializam as práticas,

16 “[...] methods are needed which enable us to examine in detail the role of literacy in people’s contemporary lives and in the histories and traditions of which these are a part”.

mas não completamente. Tendo em vista que os/as participantes dos eventos de letramento carregam modelos sociais relacionados à natureza da prática (STREET, 2000), os eventos de letramento são sociais e integrados às atividades cotidianas das instituições e comunidades, dentro de práticas de letramento (MAGALHÃES, 1998).

Nesse raciocínio é que Magalhães (1995, p.205) propõe:

As práticas discursivas de letramento são matrizes históricas que determinam a produção e a interpretação de instâncias concretas de textos falados ou escritos, com emissores e receptores concretos. As práticas discursivas de letramento têm caráter institucional ou comunitário, constituindo identidades, valores e crenças mediadas pelo meio escrito.

Porém, não apenas e necessariamente, pelo meio escrito, mas também pelo falado, pois, como coloca Rockhill (1993, p. 158), “a relação entre eventos e práticas de letramento se dá na relação entre ação e estrutura social”, não só e exclusivamente por meio escrito. Ou seja, sendo apenas pelo escrito, os falantes que não dominam o código escrito e também constituem eventos e práticas de letramento, numa relação de ação e estrutura social, porque envolvidos em práticas sociais, não seriam parte desses eventos, por não dominarem o código escrito. Isso não é possível conceber, pois, como foi citado em Rockhill (1993), os eventos e as práticas de letramento se constituem numa relação entre ação e estrutura social, portanto, dos sujeitos sociais, não exclusivamente pelo que escrevem, mas pelo que, como sujeitos sociais, constituem as práticas sociais.

Assim é que, para compreender as significações do letramento em nossas vidas, há a necessidade de pesquisas com foco no letramento da comunidade, nas suas implicações ideológicas, nas práticas comunicativas em que ele está inserido e não tanto no seu caráter educacional. Em outras palavras, é reafirmada a compreensão de que

os significados e usos do letramento variam conforme o contexto e os participantes (STREET, 2014).

Partindo disso, os planejadores de políticas e programas educacionais precisam considerar como as comunidades locais se “apropriam” das práticas de comunicação introduzidas na comunidade, para, portanto, evidenciar a contingência de práticas sociais e culturais. Desse modo é que pesquisas sinalizam que pessoas estigmatizadas como “iletradas” participam de atividades letradas, sendo a diferença entre letrado/iletrado menos evidente do que sugerem estatísticas fundadas em dados individuais (STREET, 2014).

Com base nessa compreensão do letramento como prática social, é possível entender que há variações de usos e significados do letramento em contextos diversos. Por isso, para a Teoria Social do Letramento, “o letramento é visto como um campo para investigação de processos de hegemonia, relações de poder, práticas e discursos em competição” (STREET, 2000, p.25). E isso permite relacionar a Análise de Discurso Crítica e a Teoria Social do Letramento, visto que a ADC como instrumental metodológico dá suporte para análise, via linguagem, dos modos relativamente estáveis de agir, de representar e de identificar, sendo a análise discursiva um entremeio entre o texto e seu contexto social, o qual é formado entrelaçadamente por eventos, práticas e estruturas. Texto não só o escrito, mas também o falado. Dessa maneira, a análise discursiva se dá analisando como os três tipos de significado de ação, representação e identificação são apresentados linguisticamente nos textos e na ligação entre o evento social e as práticas sociais, verificando quais gêneros, discursos e estilos são utilizados e a forma como são articulados nos textos.

LETRAMENTOS SOCIAIS: EVENTOS E PRÁTICAS

A linguagem utilizada nas instituições é, de algum modo, controlada; é o caso da escola, das universidades, da mídia, por exemplo.

Com isso, elas determinam certos usos e posicionam as pessoas, as quais sempre têm finalidades. Assim, como as práticas variam no tempo e no espaço, é preciso situá-las historicamente nas ideologias e culturas nas quais estão apoiadas. Para ilustrar isso, podemos nos remeter ao momento atual em que está havendo mudanças nas formas e nos suportes dos letramentos, hoje, em vigência. Trata-se dos letramentos multimodais, os quais podem envolver diferentes semioses, como as de base linguística, visual, sinestésica, entre outras. Tudo isso, de algum modo, evidencia que as pessoas e o ambiente precisam ser considerados na estreita relação dos usos e práticas. Pois, como afirma Street (2014, p.9) “[...] as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos”.

Barton & Hamilton (1998, p.57) argumentam que “são necessários métodos que nos permitam examinar em detalhe o papel do letramento na vida das pessoas e nas histórias e tradições de que fazem parte” (tradução nossa),¹⁷ o que exige uma aproximação etnográfica com a realidade a ser estudada.

Ao conceituar evento de letramento, Heath (1982) define como qualquer situação em que tenha parte o texto escrito. Contudo, Street (2014) prefere o termo práticas letradas para incluir os eventos de letramento que são mais concretos e pontuais, e também o próprio letramento.

Conforme Rolim-Silva (2001), com base em Barton e Hamilton (2000), uma diferenciação entre eventos e práticas de letramento pode ser assim estabelecida:

As práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização da língua escrita sobre as quais as pessoas delinham suas vidas. Esses modos envolvem fenômenos mentais, consciência de letramento das pessoas, construções de significados de letramento e os discursos de

¹⁷ “[...] methods are needed which enable us to examine in detail the role of literacy in people’s contemporary lives and in the histories and traditions of which these are a part”.

e sobre letramento. Além disso, envolve o nível individual, as percepções representadas nas ideologias e as identidades sociais;

Os eventos atualizam as práticas. Os eventos são atividades em que geralmente há texto escrito. Muitos dos eventos são regulares na vida, dentro de uma sequência rotineira como parte de procedimentos formais ou informais das diversas instituições sociais, seja do trabalho, da escola, da família, entre outras.

Assim, na perspectiva da Teoria Social do Letramento, segundo Street (2014), os eventos de letramento são interações sociais concretas, e as práticas de letramento são entendidas em um nível mais abstrato. Os eventos de letramento se concretizam pela linguagem; sendo as práticas de letramento o suporte imaterial, não observável, presente em conformidade com a cultura, o contexto social, o espaço geográfico, as ordens do discurso próprias dos domínios sociais.

Para finalizar esta seção, importa elucidar que a palavra letramento carrega uma carga semântica associada a aprendizagens, pois, como vários estudiosos traduzem, o conceito de letramento remete à alfabetização, à escolarização, à educação. Portanto, ao relacionar a palavra social a letramento, está sendo compreendido que o letramento ou os letramentos são sociais, porque aprendidos na relação com os outros, de acordo com o espaço geográfico, com o contexto social, cultural, econômico, político, religioso em que se vive. Desse modo, os eventos são as situações concretas a partir das quais as práticas letradas são atualizadas, pois em conformidade com o nível de escolaridade dos participantes, a faixa etária, a condição social e econômica é que o letramento se instaura.

LETRAMENTO NO CONTEXTO FAMILIAR

Para pensar o letramento no contexto familiar, é necessário considerar pontos significativos nesse contexto. Primeiro, é preciso considerar que a família é uma instituição social considerada suporte fun-

damental e universal nas sociedades, podendo ter diferentes arranjos, variáveis no tempo e no espaço, sendo uma instituição presente em toda e qualquer sociedade (LAKATOS; MARCONI, 1999). Segundo, tratar do letramento no contexto familiar é considerar que, nesse domínio, há interações que resultam em aprendizagens próprias do contexto, pois os responsáveis pela família, geralmente, passam crenças, valores, orientações para filhos e filhas a respeito da vida, dos estudos, do trabalho, narram a história de vida dos antecedentes da família, dão ensinamentos acerca das relações com as pessoas, entre outros, através da fala.

Fairclough (2003) afirma que, pela fala ou pela escrita, as pessoas podem agir e interagir nos eventos sociais. Desse modo, o discurso figura primeiro como parte da ação. E assim, diferentes gêneros são meios de interagir discursivamente.

Nesse sentido, pensar o letramento no espaço da família é pensar que, no meio familiar, há aprendizagens que se dão pelas diferentes linguagens, especialmente a linguagem oral, que se materializa em gêneros orais. Gêneros que se dão, na maioria das vezes, informalmente, com a espontaneidade das relações familiares. Em perspectiva bakhtiniana, como a vida em sociedade implica atividades relacionadas ao uso da língua, esse uso se realiza conforme os domínios sociais, expressando as condições e as finalidades de cada domínio, de modo a produzir tipos estáveis de produção linguística, que concebem os gêneros do discurso. Logo, os gêneros se dividem em primários e secundários. São primários os gêneros formados em situações de conversa informal, familiar, cotidiana, em diálogo oral. E secundários são os gêneros que implicam elaboração, envolvem a produção escrita, são gêneros planejados (BAKHTIN, 2000).

Considerando a exposição sobre gêneros e a concepção de que, no contexto familiar há muito espontaneamente a produção do gênero primário, eis o foco do letramento nesse contexto, que se dá, sobretudo, pelo uso da linguagem oral, portanto, pela produção do

gênero primário. Apesar de não ser o único gênero utilizado nesse contexto, há o uso também de gêneros escritos e até mistos, aqueles em que se utiliza ora da escrita, ora da oralidade.

Sendo assim, no contexto da família, há a prevalência da produção do gênero oral, especialmente a conversa informal, e isso é a base do letramento familiar.

LETRAMENTO FAMILIAR

Os letramentos, práticas culturais e sociais, são construídos diferentemente entre os povos e as culturas, em diversos momentos da história da vida em sociedade (STREET, 2014). Assim, ao tratar o letramento como prática social, cabe conceituar o letramento familiar. Nessa discussão acerca do letramento, em que estudiosos como Grillo (1989) considera o letramento uma prática comunicativa e Street (2014) define o letramento como sendo social e culturalmente situado, é que está fundamentado o conceito de letramento familiar, o qual rompe com o conceito já bastante divulgado, que é o de letramento com base na linguagem escrita, o letramento escolar. Portanto, de algum modo, associado ao processo de alfabetização ou à aprendizagem da linguagem escrita e seus usos na vida em sociedade.

A ruptura com o conceito tradicional de letramento, que se impõe com a concepção de letramento familiar, visa considerar que as práticas familiares realizadas fundamentalmente pela linguagem oral, pelo gênero discursivo primário, têm uma organização e estruturação própria no universo da família, que se caracteriza com idiosincrasias muito peculiares à instituição familiar.

Considerando isso, há a necessidade de haver um reconhecimento e uma valorização desse letramento, ainda mais quando recorrentemente a instituição família é levantada em tantos debates sobre educação, nos meios acadêmicos e escolares, quando se reconhece sua importância na formação dos sujeitos.

Em contrapartida, faltam a devida valorização e o reconhecimento desse letramento, frequentemente, pelos próprios membros da família. Isso porque há famílias que não percebem sua importância no processo de formação dos seus, nem também, muitas vezes, têm condição, seja de qual natureza for, de colaborar mais ativamente com eventos cotidianos que venham a contribuir com a formação educativa dos seus.

Assim, nesta investigação, reconhecemos a existência do letramento familiar, que se dá pela produção do gênero discursivo primário, a conversa informal e o valorizamos como produzido no seio familiar formador de sujeitos sociais.

Para tanto, é preciso conceituar a família como a instituição em que, por laços afetivos, há partilha do espaço de convivência com direitos e obrigações, de modo que se constroem relações.

Nesse alinhamento, as práticas sociais, numa perspectiva metodológica etnográfica, em que abordagens qualitativas possam ser relacionadas com trabalhos quantitativos, podem fundamentar-se focando no modo como os participantes de programas de letramento podem se “apoderar” das práticas letradas significativas para seu contexto. E, desse modo, é abandonado o foco da educação formal no aprendente, considerado individualmente, para a aprendizagem familiar, a ser construída acerca do que já conhecem e utilizam nas relações e redes sociais em que interagem com o letramento no cotidiano. Dessa maneira, é dado um passo significativo para entender e avaliar as práticas educacionais e de aprendizagem do letramento em contextos culturais, a fim de relacionar teoria, políticas e pesquisas nesse campo.

Nesse enquadramento dos letramentos sociais, com base em Street (2014), é que esta investigação se apoia para denominar as práticas discursivas das famílias como práticas constitutivas do letramento familiar. Um letramento pautado complexamente pelas relações que se estabelecem nesse contexto, conforme o nível de escolaridade de seus membros, que, muito comumente, valoriza o letramento

escolarizado, mas nem sempre o possui e nem sempre se utiliza da leitura ou da escrita de textos no seu cotidiano. As relações interpessoais se dão com base no afeto, mas não necessariamente são relações que favorecem o desenvolvimento de seus membros.

Portanto, nesse paradigma se dá esta investigação, a fim de verificar o entrelaçamento entre o discurso, as práticas, a cultura e as relações da família no letramento familiar. Especialmente, porque o contexto familiar é um espaço de trocas linguísticas em que, de acordo com a história de formação dos responsáveis por dada família, são repassados valores, crenças, discursos, que têm representação e modo de ação sobre o mundo e sobre os outros. E isso, de algum modo, é uma prática social constituída por eventos de letramento.

Daí torna-se possível investigar o contexto familiar na perspectiva da Análise de Discurso Crítica e da Teoria Social do Letramento, pois a ADC propõe uma visada dialética entre estrutura e ação ou entre eventos, práticas e estruturas, que nos remete, portanto, à possibilidade de refletir acerca dessas questões no contexto familiar, em que a instituição família é investigada espaço-temporalmente como espaço de constituição de letramentos, em que identidades são construídas, reproduzindo ou modificando o *status* do senso comum.

A partir dessa percepção de Street (2014) de que o letramento é uma prática social e que se atualiza em eventos, os quais se constituem em atividades cotidianas em que o letramento tem um valor, uma função, é que será pensado o letramento situado no contexto familiar.

A denominação *letramento familiar* foi utilizada pela primeira vez em inglês, *family literacy*, com estudos desenvolvidos por Kathy Pitt em trabalhos publicados como o intitulado *Family literacy: a pedagogy for the future?* (PITT, 2000), que trata do letramento familiar na perspectiva do uso da linguagem escrita.

As práticas e os eventos de letramento são sempre simbólicos, têm, portanto, uma significação em que é instaurada, com efeitos peculiares, uma significação formativa para os sujeitos envolvidos.

Especialmente, porque as práticas sociais são carregadas de significado, numa atmosfera rica em semioses.

Nessa abordagem dos letramentos sociais, proposição de Street (2014), é que é construída a concepção que fundamenta o letramento familiar. Uma consideração de que as práticas de uso da linguagem oral como também da linguagem escrita, independentemente de serem utilizadas por alguns sujeitos e outros não, constituem elementos de eventos e práticas de letramento, pois, ao se utilizarem da língua, falada ou escrita, estão produzindo textos, discursos. E no contexto familiar, há caracterizações muito particulares, como: orientação para vida, reclamações do não cumprimento de um comando, tudo tendo finalidades na formação do sujeito. Desse modo é que foi elaborado, neste livro, o conceito de *letramento familiar*, baseado no uso oral da língua no contexto familiar, notadamente porque é a linguagem oral a que mais ocorre nesse meio, com propósitos muito peculiares ao contexto, sobretudo, porque, geralmente, os usos representam simbolicamente afeto e cuidado na formação dos sujeitos sociais.

FAMÍLIA E ESCOLA: CONTEXTOS DE LETRAMENTO

A família e a escola são instituições sociais com finalidades próprias dentro da sociedade, constituindo cada uma práticas sociais com ordens de discurso também diferenciadas, apesar de, em alguma medida, serem complementares, pelo fato de essas duas instituições formarem os sujeitos sociais.

Assim, tanto a família quanto a escola são contextos de letramento, no sentido de que todas as duas têm como meta o desenvolvimento dos sujeitos para viverem em sociedade e, portanto, instaurarem letramentos, aprendizagens com valores sociais, culturais e históricos.

Nesse alinhamento, é necessário antes de adentrar na questão da família e da escola como contextos de letramento, passar pelas

concepções de família no século XXI para situar e contextualizar a discussão contemporaneamente.

FAMÍLIA NO SÉCULO XXI

O século XXI se apresenta com várias características que nos instigam à reflexão. Iniciamos um século, agora já na segunda década, em que muito facilmente é possível verificar que as nossas relações familiares são bem diferentes das relações familiares dos nossos antepassados. Ao longo das transformações vividas em sociedade por diferentes fatores, como o econômico, o tecnológico, por exemplo, as pessoas também, de algum modo, foram constituindo famílias com formatos diferenciados, de modo que, ao longo da história, as famílias sofreram inúmeras modificações.

Como afirma Biroli (2014, p.9), a família é um artefato social. “O doméstico e o familiar são definidos historicamente e são naturalizados e normalizados por dinâmicas sociais e políticas complexas.” Desse modo, em cada momento da história da humanidade, de acordo com as práticas culturais, políticas, religiosas, econômicas e morais de um povo, a concepção de família vai se modificando e se repaginando em conformidade com a realidade em vigência.

Os arranjos familiares na contemporaneidade incluem diferentes modos de constituição da família. Biroli (2014, p.7) afirma que:

A família se define em um conjunto de normas, práticas e valores que têm seu lugar, seu tempo e uma história. É uma construção social, que vivenciamos. As normas e ações que se definem no âmbito do Estado, as relações de produção e as formas de remuneração e controle do trabalho, o âmbito da sexualidade e afetos, as representações dos papéis sociais de mulheres e homens, da infância e das relações entre adultos e crianças, assim como a delimitação do que é pessoal e privado por práticas cotidianas, discursos e normas

jurídicas, incidem sobre as relações na vida doméstica e dão forma ao que reconhecemos como família.

Com base em perspectivas como essa, de acordo com a contemporaneidade vivenciada, Mariano (2009) afirma que, além da Constituição Federal de 1988, ordenamentos jurídicos vigentes na sociedade até o momento reconsideram a concepção das relações familiares e, portanto, assumem como família não só as construídas a partir do casamento entre homem e mulher, mas também as que se estabelecem pelas uniões estáveis; por relações de pessoas do mesmo gênero social, provenientes de relações homoafetivas; por constituição da família monoparental, em que há uma pessoa com algum grau de parentesco ou não com alguém, como no caso de adoções ou, numa relação de mãe, pai, ou avó, avô, ou até tio, tia ou irmãos. E ainda, as famílias sem filhos/as, que se constituem a partir do casamento ou a partir de relações estáveis entre casais heterossexuais e/ou homossexuais. Essa ideia está em conformidade com o apresentado na introdução deste estudo: a família, segundo Petzold (1996), é constituída por interações que incluem aspectos sociais, afetivos, culturais, cognitivos, por laços de consanguinidade ou não.

À família, cabe o papel de repassar os valores culturais das gerações, transmitir conhecimentos carregados de regras, ideais, formas de relacionar-se, modos de valorização dos membros. Pela família e suas relações são garantidos a continuidade da espécie, os padrões de vida, as tradições e os significados culturais, retomados cronologicamente (KREPPNER, 2000).

Portanto, como é observável na história, a família e suas configurações se modificam cronologicamente, e isso retrata a própria realidade social. Daí que não há família ideal. Os arranjos familiares têm se modificado de acordo com as diversas realidades políticas, econômicas, culturais, psicológicas (STRATTON, 2003).

Assim, considerando os diversos formatos da família brasileira

contemporânea, é que será pensado e discutido o letramento familiar. Para tanto, é preciso convocar teóricos que, adotando uma abordagem etnográfica sobre o letramento, apresentam uma grande variedade e complexidade em torno das práticas orais e das práticas letradas, ambas presentes no seio familiar mais explícita ou implicitamente.

FAMÍLIA E LETRAMENTO FAMILIAR

Partindo da concepção de família apresentada, ou melhor, a compreensão de que a família pode se constituir basicamente por laços de convivência entre pessoas que vivem no mesmo domicílio, é que será discutido e pensado o letramento familiar, bem como suas relações com o letramento escolar.

Para tanto, vamos definir o letramento familiar. Como coloca Street (2014), os letramentos são sociais, portanto, são culturais, diversamente construídos nos diferentes povos e nas diferentes culturas, nos diferentes momentos da história da sociedade.

Assim, com base na concepção do letramento como prática social, cabe conceituar, então, o letramento familiar. Segundo Street (2014, p.18), a natureza social do letramento precisa ser considerada para que ele seja compreendido no seu “[...] caráter múltiplo das práticas letradas”, pois “as práticas de letramento incorporam não só ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentam” (*op. cit.*).

Daí é que, em Barton (1994, p. 36), é possível encontrar a seguinte reflexão:

A noção de evento de letramento tem suas raízes na ideia sociolinguística de eventos de fala (essa ideia remonta ao trabalho de Dell Hymes - 1962). É usada em relação ao letramento por Anderson *et al.* (1980) em um estudo sobre crianças pequenas em

casa. [...] Heath [...] é importante demonstrar que o letramento tem um papel em muitas atividades comunicativas (tradução nossa)¹⁸.

Nesse alinhamento, Grillo (1989) define: o letramento é uma prática comunicativa situada em diferentes contextos sociais. Como insiste Street (2014), o letramento é social, é situado na cultura. Nesse sentido, é que tem havido maior interesse em discutir e investigar o letramento numa perspectiva transcultural, que perpassa o tempo e o espaço, a qual requer um arcabouço teórico desvencilhado do pressuposto de que as implicações do letramento são as mesmas em todos os tempos e lugares, como se suas manifestações fossem semelhantes. Essa situação é possível de ser observada nas culturas em que são cristalizados mitos sobre o letramento, como em culturas ocidentais, em torno das quais há uma naturalização e uma aceitação profundas em relação a esses mitos.

Em verdade, como coloca Descardecí (2001), há três mitos sobre o letramento muito naturalizados e irrefletidamente reproduzidos, por exemplo: a não utilização ou domínio do código escrito como significando menor capacidade intelectual do não alfabetizado, menos inteligência, incapacidade de raciocinar com logicidade, de inferir informações ou até de se expressar oralmente; outro mito é o de tratar o adulto não alfabetizado como criança, como se ele pensasse como criança; e o último é o de considerar a modalidade escrita da língua como superior a outras, como se a escrita existisse antes da fala e independente das outras modalidades; como se ela não necessitasse das outras modalidades para interagir socialmente, construindo, juntamente com as outras, as práticas sociais.

¹⁸“The notion of a literacy event has its roots in the sociolinguistic idea of speech events (this goes back at least to the work of Dell Hymes 1962). It is used in relation to literacy by Anderson et al. (1980) in a study of young children at home. [...] Heath [...] defines literacy events as communicative situations ‘where literacy has an integral role’ (1984, p.71). This is important in demonstrating that literacy has a role in so many communicative activities.”

Os mitos têm sido reforçados por posicionamentos repassados como verdades inquestionáveis, inclusive no discurso acadêmico. Como coloca Castello-Pereira (2003, p.28):

Uma sociedade letrada é, portanto, uma sociedade que tem a escrita na sua origem, uma sociedade que existe em função da escrita. Não conhecer ou não fazer uso da escrita nessa sociedade significa ficar marginalizado, significa, em grau extremo, não existir.

Entretanto, é evidente que numa sociedade letrada há vida, há existência para quem não lê o universo da escrita, até porque os usos da oralidade são tão ou mais recorrentes que os usos da escrita. A questão é que, numa sociedade letrada, a escrita registra diversas práticas discursivas, como acadêmicas, comerciais, documentais, entre outras. Mas isso não invalida nem descarta os usos e as tradições orais que subjazem às práticas de uso da escrita. Numa sociedade letrada, a oralidade e a escrita existem concomitantemente e atendem às necessidades das sociedades, até porque as práticas orais e as práticas escritas se mesclam, se entrelaçam. Ainda mais, a teoria atual mostra que não é o letramento em si mesmo que propicia desenvolvimento cognitivo, mobilidade social ou avanço rumo ao progresso, pois, as práticas sociais de letramento são determinadas pelo contexto político e ideológico de acordo com a cultura, com a sociedade e, portanto, as consequências variam conforme a situação.

Inicialmente divulgado no Brasil por Kato (1986), o letramento é sinônimo de aquisição do sistema de escrita. Desse modo, letrado é aquele que lê e escreve com habilidade na utilização prática desse conhecimento; sendo, no contexto brasileiro, colocado como par semântico de completude: alfabetização e letramento.

Por outro lado, no entanto, partindo da noção de leitura como aquela que se realiza no mundo da escrita iniciada pela leitura de mundo (FREIRE, 1989), é que está fundamentada a proposta do

letramento familiar, como aquela que ocorre no espaço familiar a partir das interações comunicativas, das leituras de mundo de seus membros e que constrói letramento, uma vez que têm finalidades e compromissos com a formação social dos membros.

O contexto familiar é um espaço de trocas linguísticas em que, de acordo com a história de formação dos responsáveis pela família, são repassados valores, crenças, discursos, que têm representação e modo de ação sobre o mundo e sobre os outros. E isso, de algum modo, é uma prática social constituída por eventos de letramento. Portanto, esse conjunto de eventos constitui o letramento familiar, o qual, independentemente da escolaridade da família, existe em função das interações discursivas que se dão nesse contexto, de fundo, basicamente, oral.

Como propõe Street (2000), as práticas de letramento são uma construção imbricada abstrata e concretamente, pois os eventos, em geral, materializam as práticas, mas não completamente. Tendo em vista que os/as participantes dos eventos de letramento carregam modelos sociais relacionados à natureza da prática, os eventos de letramento são sociais e integrados às atividades cotidianas das instituições e comunidades, dentro de práticas de letramento (MAGALHÃES, 1998).

Desse modo, como afirmam Brian Street e Joanna Street (2014, p.127), “o letramento, portanto, não precisa ser associado com escolarização ou com pedagogia [...]. A pesquisa precisa [...] evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos”. Daí, ser relevante refletir juntamente com esses estudiosos que “[...] as pessoas podem levar vidas plenas sem os tipos de letramento pressupostos nos círculos educacionais e outros” (*op. cit.*, p.140).

Partindo disso, é que os planejadores de políticas e programas educacionais precisam considerar como as comunidades locais se “apropriam” das práticas de comunicação introduzidas na comuni-

dade para, portanto, evidenciar a contingência de práticas sociais e culturais.

As práticas sociais, numa perspectiva metodológica etnográfica, em que abordagens qualitativas podem se relacionar a trabalhos quantitativos, podem fundamentar-se focando no modo como os participantes de programas de letramento se “apoderam” das práticas letradas significativas para seu contexto. E, desse modo, é abandonado o foco da educação formal no aprendente, considerado individualmente, para a aprendizagem familiar, a ser construída acerca do que já conhecem e utilizam nas relações e redes sociais em que interagem com o letramento no cotidiano. Dessa maneira, é dado um passo significativo para entender e avaliar as práticas educacionais e de aprendizagem do letramento em contextos culturais, a fim de relacionar teoria, políticas e pesquisas nesse campo (STREET, 2014).

ESCOLA E LETRAMENTO ESCOLAR

No contexto da escola, o letramento é parâmetro para classificar os alfabetizados e os não alfabetizados. O letramento constitui um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia. Desse modo, na instituição escola, espaço responsável pela educação formal, há a responsabilidade social de introduzir os estudantes no universo da escrita, como se a escola fosse o único espaço a desenvolver habilidades do conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p.19).

Nesse alinhamento, o letramento que se dá no espaço escolar tem caracterização, metas e objetivos próprios. Prática instituída na escola e, como denomina Soares, é o letramento escolar. A autora (2003, p.107) esclarece:

[...] na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados,

visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação. [...] a escola autonomiza as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento.

Soares (2003, p.89) ainda acrescenta:

[...] considera-se, que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, ou seja, a alfabetização, quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o letramento.

Desse modo, como afirma Soares (2003), especialmente na nossa cultura, o ingresso no universo da escrita é um compromisso da escola e de todo o processo que se dá nela: a escolarização, que, de algum modo, tem sido utilizado como sinônimo de letramento pelo fato de, na escola, haver um letramento pautado nas práticas próprias do ambiente escolar, por exemplo, a produção do gênero textual redação escolar. Gênero textual escrito que existe apenas como produção escrita de sala de aula para atender a fins limitados dentro do espaço do componente curricular Língua Portuguesa. A exemplo de atividades circunscritas ao espaço escolar, sobre o trabalho com a escrita, Antunes (2003, p.27) afirma que há na escola uma escrita sem planejamento e sem revisão, “[...] na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa ‘o que se diga’ e o ‘como se faz’”. Desse modo, a escola é um espaço de domínio público que instaura o letramento escolar.

Sobre esse letramento, importa compreender que ele é construído pela instituição escolar, instância social e cultural de prestígio na socie-

dade. Como afirma Street (1995b), fundamento de Soares (2003), o letramento escolar é fruto da pedagogização do letramento social.

Bloch (1993) afirma que o que se passa nas escolas é tão variado que se tornam perigosos determinados efeitos sociais, políticos ou psicológicos para a pedagogização. Assim, como afirma Soares (2003, p.109):

[...] o letramento escolar, [...] acaba por dominar o letramento social: ultrapassa as paredes da escola, [...] de tal forma que o conceito escolar de letramento contamina os eventos e práticas no contexto extraescolar, impondo comportamentos escolares de letramento e marginalizando outras variedades de letramento próprias desse contexto.

Dessa maneira, é possível compreender que o letramento está nas práticas sociais, nas práticas culturais e é, originalmente, da realidade social. E a escola é que, ao se apropriar desses letramentos, pedagogiza, tornando-os ensináveis na escola. Com isso, produz o letramento escolar, geralmente, não valorizando as práticas sociais de letramento, pois o didatiza, recortando-o, muitas vezes, de seu contexto de produção e produzindo a ideia ilusória de que seu estudo é fruto da própria escola.

FAMÍLIA E ESCOLA: CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E RELAÇÕES DE COMPROMETIMENTO

Inicialmente, retomemos a concepção de família vigente e a compreensão de letramento própria desse contexto social. Como já foi apresentada, a família, no século XXI, é compreendida como aquela que é constituída considerando as diferentes relações entre os humanos que têm como base o afeto e que vivem sob o mesmo domicílio. Pelas interações comunicativas que se dão nesse contexto, constroem um letramento muito peculiar: o familiar. Isso porque se constitui

dentro de um domínio social, com peculiaridades, visto que as relações se dão baseadas na afetividade e, em alguma medida, há uma preocupação com a formação dos membros.

Nesse domínio, o familiar, pelas trocas comunicativas ocorre a construção de uma educação que é fundamental para a formação dos membros, a qual denominamos letramento familiar, que tem como responsabilidade, como podemos ver em Chalita (2001, p.20), “[...] de formar o caráter, de educar para os desafios da vida, de perpetuar valores éticos e morais”. Essas mesmas posições podemos perceber nos discursos do ex-presidente do Uruguai, José Alberto Mujica Cordano, sobre escola e família, largamente difundidas pelas redes sociais, a exemplo do Facebook, do YouTube, entre outras, quando ele distingue objetivamente a responsabilidade da família e da escola: a primeira é responsável pelas práticas cotidianas da pessoa consigo mesma e com o outro, não sendo este necessariamente uma pessoa, mas o que há em nosso entorno; a segunda é responsável pela construção de habilidades e competências intelectuais para a vida em sociedade. Essas duas instituições em equilibrado diálogo promovem a formação dos sujeitos com bens relacionais.

Assim, com base em raciocínios dessa natureza, fica compreendido que à família cabe a responsabilidade com a formação dos seus membros, numa perspectiva humana, para que eles possam conviver decentemente com os outros em sociedade. Daí, o processo de letramento familiar ser uma construção processual em constante revisão, pois os membros são sujeitos sociais que estão permanentemente envolvidos na realidade social, vivenciando a situação econômica, política, cultural e social; inclusive sofrendo os desacertos sociais, políticos e econômicos que atingem diretamente as famílias. Esse é um ponto relevante a considerar, visto que é na família que aparece toda a sorte de desigualdade na distribuição de renda, injustiça social, violência doméstica, que inclui desde os problemas nas relações afe-

tivas entre cônjuges até os problemas de violência sexual no espaço do lar, envolvendo filhos/as.

Quanto à escola, como foi colocado, tem a responsabilidade social de introduzir os aprendentes no mundo da escrita, desenvolvendo habilidades ligadas a esse universo, como conhecimentos e habilidades para o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o letramento. Desse modo, recordamos outra vez Mujica, o qual, com muita simplicidade, lembra que a escola é lugar de aprender as ciências.

A partir desse arrazoado sobre as responsabilidades da escola e da família, cabe refletir sobre as relações de comprometimento entre esses dois contextos e as práticas de letramento instauradas neles. Se partimos da divisão bem clara proposta por Mujica, compreendemos que os papéis são distintos e, ao mesmo tempo, estão numa relação de complementaridade. Pois, na escola, são corroborados ensinamentos familiares, como a questão da ética, da moral, dos valores universais como a solidariedade, a generosidade, o respeito ao outro, a justiça, a cooperação, a paz, a tolerância, a honestidade. Crianças e adolescentes precisam aprender isso com os pais ou responsáveis, através do exemplo, mas também com os professores, como conteúdo de ensino¹⁹.

Nesse alinhamento, é preciso considerar alguns pontos. Na cultura ocidental de um modo geral, há grande valorização do letramento escolarizado, de forma que é possível observar empiricamente que a maioria das famílias organiza suas práticas cotidianas em torno da formação escolar de seus membros, de seus filhos/as. Por outro lado, como profissional da área de educação, com experiência profissional em formação continuada, tanto de docentes como de gestores escolares, muito recorrentemente, escutam-se reclamações dos profissionais

19MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE RONDÔNIA – Disponível em: www.mpro.mp.br/web/caop-infancia-e-juventude/projetos/prevenir-para-construir-uma-sociedade-de-paz. Acesso em: 11 maio 2016.

de educação de que grande parte de seu público, os estudantes, não têm assistência ou acompanhamento familiar, no sentido de contribuir para a formação educativa desses aprendizes. Desse modo, é cabido esclarecer o que seria essa carência da escola e qual a questão das famílias em não prestar esse acompanhamento tão necessário aos/às filhos/as.

Por outro lado, é importante considerar que é, na família, onde é sentida a violência urbana, ainda mais acrescida da violência doméstica, que fragiliza a família ao atingir mulheres, filhos e filhas, além do alto índice de uso de drogas na sociedade, que, naturalmente, têm molestado e devastado muitas famílias, independentemente da condição social delas.

Assim, ao ouvir de profissionais da escola que a família deve fazer acompanhamento dos estudantes para que tenham melhor desempenho escolar, fica a impressão de que a família não tem cumprido essa responsabilidade. Contudo, muitas vezes, as mesmas instituições escolares parecem não perceber que os estudantes são de uma família. Em outras palavras, os estudantes são de famílias que enfrentam os diferentes percalços da vida em sociedade e nenhuma instituição funciona para dar suporte às famílias em situações corriqueiras, a não ser em casos de grande necessidade, em que a própria família aciona uma Unidade de Saúde ou um serviço como o do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Dessa maneira, é possível verificar que a instituição escolar é a única instituição que, no cotidiano das práticas sociais, cuida de receber o público para prestar um serviço educacional na formação educativa dos que a frequentam. Nesse contexto, parece até que a família se sente sem um ponto de apoio na sociedade para se nutrir de seus valores, de suas crenças.

Portanto, é preciso parar para observar, conhecer como estão constituídas as famílias e se há nelas algum nível de consciência do compromisso com a formação intelectual e educativa de seus filhos/as.

ESBOÇANDO UMA CONCLUSÃO

Assim, considerando que o letramento é uma prática social e multifacetada, compreendemos que as famílias, independentemente de serem alfabetizadas ou não, se utilizam da linguagem oral e, portanto, constituem um letramento que é próprio do domínio familiar. Algo a ser considerado, especialmente porque no contexto familiar, há, eminentemente, o uso da linguagem oral: recurso linguístico utilizado por todas as famílias, independente da condição social. Logo, no contexto familiar, há um letramento muito peculiar, especialmente porque nele as relações se dão com base no afeto e, geralmente, são acompanhadas da relação de compromisso com o desenvolvimento dos seus membros.

Enfim, considerando as práticas de letramento próprias da escola e próprias da família, podemos compreender que é necessário à família um melhor entendimento de que seus filhos/as, na escola, aprendem conhecimentos científicos didatizados, mas, à família, cabe o compromisso de repassar conhecimentos da educação doméstica, que vão desde o conhecimento da história da própria família, passando por questões de higiene, até de ética e respeito para com as pessoas e com o meio ambiente, por exemplo.

Na escola, quando é comentado que a família precisa prestar assistência aos filhos/as para contribuir com um melhor desempenho escolar destes/as, para a ideia de que a família não está assumindo essa responsabilidade. De fato, podemos até ratificar o posicionamento de que falta um acompanhamento da família nas atividades escolares dos filhos/as. Mas, diante disso, cabe um questionamento: as famílias, de um modo geral, têm como chegar a ter esse entendimento? Em razão de a escola ser constituída por profissionais preparados para instaurar práticas de letramento, não seria ela a mais indicada a orientar sua comunidade escolar a respeito de como deve se dar a assistência da família nas atividades escolares dos filhos/as?

Refletindo nessa direção, cabe, desse modo, mesmo demandando tempo e trabalho dos profissionais da escola, instaurar algumas práticas relevantes para iniciar um trabalho nessa perspectiva. Assim, algumas possibilidades viáveis seriam:

A cargo da escola, a responsabilidade de reunir as famílias e mostrar o que é de responsabilidade delas e o que é de responsabilidade da escola em relação à educação dos filhos/as dessas famílias;

A cargo da escola, mostrar que o acompanhamento da família nas atividades escolares é importante para a criança se sentir assistida e também esclarecer que as práticas discursivas e as relações interpessoais entre os membros da família são fundamentais para o melhor desempenho das crianças na escola, pois a base emocional para que as crianças possam aprender é construída no seio familiar. Por outro lado, mesmo que a família, por não ser alfabetizada, não tenha condições de prestar acompanhamento nas atividades escolares, ela pode estabelecer um horário de estudo e organizar uma rotina para que a assistência se dê, nem que seja só com a presença.

Ainda mais, em meio a essas discussões sobre a importância da assistência familiar aos filhos/as em idade escolar, é necessário evidenciar que é na família em que são sofridos os problemas sociais, como: famílias se desfazem por variados motivos, entre eles, muitas vezes, está a questão financeira e, por conseguinte, conjugal; problemas conjugais cotidianos desarmonizam o ambiente familiar, especialmente, para crianças; uso de drogas; desemprego; assassinato; violência contra mulheres e contra filhos/as, entre outros.

Então, é possível perceber, realmente, que na família estão as fragilidades da sociedade e, portanto, é a escola a instituição social provida de profissionais com formação que, de alguma maneira, é mais sensível às questões humanas. Nesse sentido, ela pode pensar em dar uma contribuição para que as famílias possam fortalecer seus laços afetivos compreendendo que, com essa colaboração, podem atingir o objetivo de formar seus filhos e filhas para viver em uma

sociedade, a fim de que estes possam ocupar uma vaga no mercado de trabalho e conquistar formas de sobrevivência, trabalhando com dignidade. Isso porque é preciso que as diferentes configurações de família compreendam que são um espaço de letramento em que identidades são construídas, reproduzindo ou modificando o *status quo*²⁰ do senso comum.

²⁰*Status quo* - Forma abreviada da expressão latina "*statu quo res erant ante bellum*", que significa "no estado em que as coisas estavam antes da guerra", fazendo alusão ao que permanece ou se mantém [...]. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/statu-quo/>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

PARTE II

**APROXIMAÇÃO DO
CONTEXTO
FAMILIAR**

Este livro relata o fruto de uma pesquisa etnográfico-discursiva de natureza qualitativa com abordagem etnográfica. Durante a investigação, a autora se aproximou dos sujeitos colaboradores, de modo que houve uma interação confortável com informações produtivas e relevantes para o que estava sendo proposto.

PESQUISA QUALITATIVA E MÉTODO ETNOGRÁFICO

A natureza qualitativa direcionou a abordagem das informações levantadas, para o que Flick (2009, p.8) apresenta na citação a seguir:

Apesar dos muitos enfoques existentes à pesquisa qualitativa, é possível identificar algumas características comuns. Esse tipo de pesquisa visa abordar o mundo 'lá fora' (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais 'de dentro' de diversas maneiras diferentes:

- Analisando experiências de indivíduos ou grupos [...].
- Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. [...]. Investigando documentos [...].

O autor argumenta que a pesquisa qualitativa passa pela questão ética, como uma etapa necessária no processo de investigação dessa

natureza. Especialmente, porque a ética, segundo Sánches-Vázquez (1997), corresponde ao comportamento moral dos seres humanos em sociedade. A ética diz respeito ao modo de ser como forma de vida aprendida socialmente. Portanto, como construção social, a ética significa respeito pelos/as outros/as.

A etnografia se caracteriza pelo método da pesquisa social, que reúne a análise de dados empíricos selecionados sistematicamente, advindos de contextos situados e de uma gama complexa de fontes, embora o foco deva ser relativamente estreito em escala, envolvendo indivíduos (HAMMERSLEY, 1994).

Segundo Angrosino (2009), a etnografia foi desenvolvida por antropólogos no final do século XIX e início do século XX, a fim de desenvolver estudos sobre sociedades tradicionais, apesar de, atualmente, ser usada sem restrições por pesquisadores/as das diferentes áreas do conhecimento, em diferentes desenhos de pesquisa. Para o autor (2009, p.30), “a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”, pois “os etnógrafos se ocupam das vidas cotidianas rotineiras das pessoas que eles estudam” (*op. cit.*, p.31). Desse modo, na etnografia, a aproximação do pesquisador/a à realidade estudada é um modo de construir um olhar cada vez mais aproximado das práticas costumeiras, para permitir uma observação do objeto em estudo numa perspectiva holística.

Dessa forma, as informações levantadas para compor as discussões analíticas deste livro têm base na Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, de 12 de dezembro de 2012, com base regimental e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990; e pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, determinando a submissão de projetos dessa natureza ao Comitê de Ética em Pesquisa. Portanto,

em cumprimento a essa exigência, só foi possível ir a campo após liberação do Comitê de Ética a que o projeto foi submetido.

PESQUISA ETNOGRÁFICO-DISCURSIVA

Buscamos mesclar coleta e geração de dados por meio da articulação de métodos etnográficos, e isso definiu a originalidade do projeto para a relação estabelecida entre a Análise de Discurso Crítica e a Teoria Social do Letramento. Os procedimentos utilizados foram *conversas informais* e *entrevistas semiestruturadas*, técnica e instrumentos, respectivamente, que fundamentaram a pesquisa etnográfico-discursiva (MAGALHÃES, 2000).

Essa pesquisa, como afirma Magalhães, é uma metodologia compatível com o estudo da prática social, pois compreendemos o discurso e seus aspectos semióticos relacionados à imagem como um nível da prática social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Com base nisso é que os textos como “[...] materialidade linguística e semiótica das práticas sociais [...]” necessitam de contextualização nas práticas, e isso implica um trabalho de campo (MAGALHÃES, 2006, p.72). Em outras palavras, a perspectiva etnográfico-discursiva da pesquisa diz respeito ao fato de considerar todos os dados coletados e gerados no processo da pesquisa, como material a ser analisado como texto, portanto, compreendido como produzindo sentidos, pois os dados são compreendidos como semioses.

As *conversas informais*, os diálogos, seguiram livremente, buscando um direcionamento para captar como se dá o cotidiano da família, incluindo levantamento de dados, como: história de constituição da família; momento em que se reúnem para dialogar; como acontecem as refeições; como se dão as relações interpessoais entre os membros; se há algum momento de leitura e escritura de textos; se os/as filhos/as gostam de ir para escola; como a família sobrevive.

Estes foram, basicamente, os itens que fundamentaram as *conversas informais*.

As *entrevistas semiestruturadas*, como afirma Manzini (2004), são aquelas em que o roteiro de entrevista é organizado com questões principais do objeto de investigação, o qual é complementado por questões que podem surgir no momento da entrevista, servindo, de fato, para deixar livre a família colaboradora da pesquisa. Como o próprio autor coloca, esse tipo de entrevista tende ao surgimento de informações expressas mais livremente, permitindo que os/as entrevistados/as sejam mais espontâneos, o que se deu, efetivamente, no decorrer das entrevistas.

Para as *entrevistas semiestruturadas*, foi utilizado o seguinte roteiro:

- a) Motivo para matricular os/as filhos/as na escola;
- b) Valorização do letramento escolar;
- c) Importância da escola na vida dos/as filhos/as;
- d) Acompanhamento dos/as filhos/as nas atividades escolares;
- e) Momentos de reunião familiar, conversas que contribuem para formação de seus membros na escola ou fora dela;
- f) Repasse de valores, crenças, ensinamentos aos membros;
- g) Leitura ou escrita para as crianças ou com as crianças;

Assim, foi iniciado o levantamento das informações *in loco*, um trabalho que demandou muito tempo e esforço, pois nem sempre as famílias estavam com horário disponível para geração dos dados.

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Os colaboradores para realização deste trabalho residem na cidade de Cajazeiras/PB e foram selecionados aleatoriamente pela organização cadastral da Secretaria de Saúde da cidade, que trabalha considerando um zoneamento do município por bairros. A partir

disso, foi realizada a pesquisa na zona urbana do município, sendo considerada a cidade por pontos geográficos: norte, sul, leste, oeste e centro. De cada ponto, nas Unidades de Saúde, foram selecionadas duas famílias para colaborar com a investigação e, assim, foram selecionadas dez famílias. Esse procedimento não teve finalidade comparativa, pois não é considerado ético comparar a sistemática da vida cotidiana das famílias, especialmente, porque vivem de acordo com suas condições sociais, econômicas, conforme a história de vida muito peculiar de cada seio familiar.

As *conversas informais* foram registradas em notas de campo. As respostas às *entrevistas semiestruturadas* foram transcritas a partir de gravação de áudio e seguiram a sistemática de Magalhães (2000). Esse procedimento formalizou a *etnografia-discursiva*, visto que esta investigação se deu por meio da triangulação de métodos etnográficos (FLICK, 2009).

A investigação com o uso de amostra é, segundo Marconi e Lakatos (2002), uma técnica que, de maneira aleatória ou não, pode ser responsável pela determinação de representatividade. Como o objetivo era investigar o letramento familiar em relação com o letramento escolar no município de Cajazeiras/PB, a amostra tornou viável a coleta de dados, exatamente porque o universo completo é muito numeroso e inviabilizaria a pesquisa qualitativa; também porque, na pesquisa etnográfica, quem, de fato, faz a pesquisa é o pesquisador, no caso, a pesquisadora.

Desse modo, para *etnografia-discursiva*, a técnica *conversas informais* e o instrumento *entrevista semiestruturada* foram produzidos em dez famílias da cidade, conforme consentimento livre delas, segundo liberação do Comitê de Ética em Pesquisa e também de acordo com a permissão da Secretaria de Saúde do município para realização da investigação.

Ao final da construção desta investigação, foi considerada a triangulação como procedimento metodológico, tendo em vista que, como

afirma Flick (2009), a triangulação promove a qualidade na pesquisa qualitativa e é um recurso de validação dos dados construídos na investigação, especialmente por proporcionar diferentes olhares ou diversas perspectivas acerca do mesmo objeto.

A realização da investigação apresenta uma significância bem particular, pois como a investigação se deu com o pressuposto de que há letramento a partir da linguagem oral, os procedimentos foram dialogados, para não selecionar como participantes somente famílias escolarizadas. Por isso, a chegada às famílias se deu pelos cadastros nas Unidades de Saúde, não necessariamente, por outros caminhos, por exemplo, matrículas de crianças ou adolescentes em escolas. Em outras palavras, o propósito era aproximar-se de famílias, independentemente de serem ou não escolarizadas.

FAMÍLIAS PARTICIPANTES

As famílias participantes da pesquisa são cadastradas nas Unidades de Saúde da Estratégia Saúde da Família, expansão do Programa Saúde da Família, lançado pelo Ministério da Saúde como política nacional de atenção básica.

Fizemos o primeiro contato com as Unidades de Saúde para uma aproximação com os/as agentes comunitários. Seguiram-se os primeiros contatos com as famílias que começaram pela área norte, inicialmente com as duas famílias. Houve uma boa recepção; explicamos o porquê da visita e de como a família foi selecionada a participar da pesquisa. Depois marcamos um próximo encontro. As duas famílias se dispuseram a participar e seguiram os protocolos legais. Em seguida, conforme combinado, cumprimos o agendamento para realização das entrevistas, as quais foram gravadas com o consentimento das famílias. Houve outros encontros, especialmente, quando foi iniciada a análise dos dados. Momento em que voltamos para conversar um pouco mais e realizar outra entrevista.

De modo assemelhado ocorreu nas outras Unidades de Saúde. A diferença se deu na disponibilidade de dias e horários, que não seguiram o mesmo planejamento, tendo em vista que precisávamos nos encontrar com as famílias no dia e horário conforme suas possibilidades.

Em seguida, fizemos os contatos na área sul da cidade; depois área leste, oeste e, ao final, no centro. Das famílias com filhos/as participantes da pesquisa, alguns são beneficiados pelo programa de transferência direta de renda, o Bolsa Família, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza do país, atendendo famílias com renda mensal de R\$ 85,00 (oitenta e cinco reais) a R\$ 170,00 (cento e setenta reais) por pessoa. As famílias beneficiadas pelo programa são as que têm gestantes e crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos.²¹

Em cada área da cidade, tivemos a oportunidade de fazer leituras diferenciadas da realidade em estudo. Primeiro, em relação às próprias pessoas: algumas extremamente gentis e solícitas para colaborar com a pesquisa. Apenas uma família selecionada que marcou várias vezes para conversarmos e realizar a entrevista, mas, em todas as situações, apresentava um empecilho, de modo que, no último contato, a pessoa declarou que estava com medo e assustada em participar da pesquisa. Explicamos outra vez como funcionava a investigação e declaramos que compreendíamos a sua desistência. Ou seja, embora tenhamos conversado algumas vezes, não conseguimos fazer a entrevista e nem a pessoa assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Com a desistência dessa família, voltamos a conversar com a agente de saúde para fazer outro sorteio a partir dos cadastros da Unidade. Após a realização de outro sorteio, fizemos uma visita à família sorteada e, do mesmo modo que ocorreu com as outras, iniciamos explicando

21 Informação disponível no site: <<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

como chegamos a ela e qual a motivação para a atividade a ser desenvolvida. Prontamente a família aceitou colaborar com a investigação.

PROCEDIMENTOS, CONSTRUÇÃO E GERAÇÃO DOS DADOS ETNOGRÁFICOS

A construção e geração dos dados etnográficos ocorreram em aproximação às famílias selecionadas para participação na pesquisa. A chegada ao campo se deu, primeiramente, pelas Unidades de Saúde, quando fizemos contato com Agentes Comunitários. Por meio deles, foi realizada seleção aleatória de cadastros de famílias cobertas pelo Posto de Saúde.

Como a Análise de Discurso Crítica é teoria e metodologia para análise, os dados analisados foram as entrevistas e as notas de campo, que serviram como apoio à compreensão do contexto em estudo, a família. As análises se deram a partir dos principais tipos de significados: *ação, representação e identificação*, temas para análise textual. Como texto, o material de análise também constitui gêneros, discursos e estilos, os quais estão relacionados aos temas da prática social: estrutura, práticas e eventos sociais.

Assim, foram construídos os dados para análise da temática em pauta, que é o letramento familiar em relação com o letramento escolar no município de Cajazeiras, estado da Paraíba.

CONVERSAS INFORMAIS - NOTAS DE CAMPO

As *conversas informais*, procedimento de aproximação dos sujeitos da pesquisa através do diálogo, funcionaram como uma técnica de construção de dados, pois o diálogo permitiu a construção de uma relação amistosa e muito informal entre pesquisadora e colaboradores. A conversa foi um recurso muito relevante nesta investigação, especialmente, porque o método etnográfico é dialógico.

As conversas foram registradas em notas de campo e foram fun-

damentais para uma melhor compreensão do contexto em estudo. Esse procedimento dialógico para estudo do letramento familiar a partir da linguagem oral foi utilizado a fim de construir, ao lado das entrevistas, a triangulação dos dados a serem gerados junto com as famílias e permitir diferentes apreensões do fenômeno em estudo.

Para Flick (2009), a triangulação inclui a coleta de mais conhecimento sobre o objeto em estudo, com a finalidade de promover a qualidade na pesquisa qualitativa. Nas palavras de Flick (2009, p.74), “a triangulação não produz representações congruentes nem contraditórias de um objeto, e sim mostra diferentes construções de um fenômeno – por exemplo, em nível de conhecimento cotidiano e em nível de práticas”. Assim, ainda segundo Flick (2009, p.75), “a triangulação será metodologicamente sólida se considerarmos que implicitamente combinamos perspectivas de pesquisa ao combinar métodos”.

Logo, as conversas informais juntamente com as entrevistas semiestruturadas são procedimentos que constituem a triangulação nesta pesquisa e que permitiram a construção de mais conhecimento sobre o objeto em investigação: família e escola como contextos de letramento. Flick (2009, p.2) afirma que “a triangulação metodológica tornou-se relevante para a etnografia em geral”. Assim é que, ainda segundo Flick (*op. cit.*, p.103-104),

[...] os diferentes métodos, como observação e entrevistas, são na maioria combinados segundo o caso; em uma situação de participação combinada, também podemos falar de uma triangulação implícita na etnografia. Uma característica da pesquisa etnográfica é o uso flexível de diferentes abordagens metodológicas segundo a situação e o tema de cada caso.

Desse modo, portanto, a triangulação pode ser utilizada na pesquisa etnográfica como procedimento para promover a qualidade da pesquisa, a qual está mais relacionada a atitudes do/a pesquisador/a

dentro do campo de pesquisa, do que a procedimentos da etnografia construída conforme o objeto de investigação e o campo de pesquisa (FLICK, 2009).

ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

A entrevista semiestruturada, para Triviños (1987), se caracteriza por questionamentos básicos apoiados em teorias que se relacionam ao tema da pesquisa. O objetivo principal é colocado pelo investigador-entrevistador. Esse tipo de entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

De acordo com Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada está focalizada no tema da investigação sobre o qual foi elaborado o roteiro com perguntas principais, segundo o planejamento da pesquisa, complementadas por outras questões surgidas na circunstância da entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não condicionadas a uma padronização de alternativas.

As *entrevistas semiestruturadas* que contribuíram para a realização desta obra foram transcritas a partir de gravação de áudio. Esse procedimento formalizou a pesquisa etnográfico-discursiva, visto que esta investigação se deu com base no diálogo, construindo uma triangulação de métodos etnográficos (FLICK, 2009).

Os procedimentos utilizados foram observação participante e conversas informais, que registramos em notas de campo; e as entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas para análise. Na verdade, as entrevistas se deram sem nenhuma formalidade, como seria comum às entrevistas tradicionais. Como a base metodológica da pesquisa foi pensada para ser dialogada, então, procuramos, da

forma mais simples e amigável possível, nos aproximar de cada família colaboradora da pesquisa, o que nos proporcionou averiguar cada vez mais proximamente o objeto de estudo: família e escola como contextos de letramento e a relação existente entre eles.

No entanto, ao iniciar a análise, tendo seguido o roteiro da entrevista de forma dialogal, consideramos mais viável, voltar ao campo, não mais com um roteiro apenas, mas com as perguntas da entrevista já elaborada. Isso porque consideramos que, dessa forma, obteríamos maior precisão nos dados. Assim, eis as questões da entrevista:

- 1) Por qual motivo vocês matricularam os filhos e filhas na escola?
- 2) O que vocês acham de os filhos e filhas irem para a escola?
- 3) Como vocês falam para os filhos e filhas sobre a importância da escola na vida da família?
- 4) O que os filhos e filhas pensam sobre a ida à escola?
- 5) Como é o momento de fazer as atividades escolares?
- 6) Como vocês ficam juntos?
- 7) Como vocês conversam com os filhos e filhas?
- 8) Como é a hora das refeições?
- 9) Como é o dia a dia de vocês?
- 10) Como é utilizada a leitura e a escrita na sua família?

As perguntas estão organizadas de modo que de 1 a 5 estão as questões mais direcionadas ao universo escolar e as questões de 6 a 10, mais relacionadas ao universo familiar.

Dessa maneira, com a finalidade de melhor apreender o objeto em estudo, a volta ao campo permitiu aprofundar a análise dos dados, pois, como o instrumento – entrevista – de coleta e geração de dados, teve como base técnicas dialogadas, houve a necessidade de pontuar mais claramente com as famílias colaboradoras as questões da entrevista. Essa volta ao campo, muito peculiar à pesquisa etnográfica, viabiliza cada vez mais uma aproximação ao objeto de estudo, pois é construída uma maior intimidade com as colaboradoras e colaboradores no campo.

VALIDAÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA ETNOGRÁFICA

Flick (2009), ao tratar da questão da validade na pesquisa qualitativa, cita Mishler (1990), que reformula o conceito, partindo da noção de validade não como algo estático, mas dinâmico. Por isso, parte de uma concepção de validade como processo de validação e define a validação como a construção social do conhecimento. Assim, a validação é “o discurso social por meio do qual a ‘veracidade’ se estabiliza” (FLICK, 2009, p.34).

Para pesquisa qualitativa, Flick (2000) afirma que é necessário seguir as técnicas convenientes ao objeto de estudo para responder às questões investigadas e não seguir um método padronizado. Isso porque, na pesquisa qualitativa, importa evidenciar claramente o objeto de estudo e suas nuances, especialmente porque, no caso específico deste estudo, como o estudo envolve práticas sociais, portanto, dinâmicas, seria incoerente não adequar os métodos ao que está sendo investigado. O estudo do letramento familiar em relação com o letramento escolar, no desenho planejado nesta pesquisa, propôs ir às famílias para dialogar com elas, pois a pressuposição é a de que, nas famílias, há um letramento próprio, independentemente de a família ser escolarizada ou não, pois o letramento ocorre por meio da linguagem oral.

Ainda sobre a questão da adequação do método ao objeto de estudo, Günther (2006) reforça essa ideia e, assim, na pesquisa qualitativa, o método deve ser flexível. Como definem Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p.93), para o pesquisador qualitativo:

[...] o rigor da inspiração teórica de uma pesquisa qualitativa se realiza na dialogia crítica que estabelecemos com a teoria, com a empiria, implicando aí as nossas interpretações e dos atores sociais, vistos pelas pesquisas convencionais como seres sem teoria, quando muito, “teóricos profanos”, no que discordam radicalmente os etnometodólogos.

Dessa maneira, ao haver um cuidado com o processo de validação, é preciso compreendê-lo dialogicizado, entendido como a possibilidade de confrontar as interpretações conclusivas da pesquisa com as opiniões dos envolvidos na investigação. A validação é construída eticamente orientada, ampliando a perspectiva e o caráter dialógico e inclusivo da pesquisa qualitativa. Para tanto, incluímos os colaboradores da pesquisa e também a comunidade acadêmica que, pela experiência em pesquisa, podem ampliar a dialogicidade e a dialeticidade da investigação. Portanto, assim, além dos resultados serem socializados, são partilhados o método investigativo e o processo de investigação (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009).

Nesta abordagem sobre o letramento familiar e o letramento escolar, foi sendo construído o processo de validação, especialmente na volta ao campo, para aprofundar as análises, pois toda a pesquisa foi pautada eticamente, com o intuito permanente de construir o processo de validação do conhecimento produzido socialmente junto às famílias colaboradoras da pesquisa.

ESBOÇANDO UMA CONCLUSÃO

No lugar onde Padre Rolim plantou a semente do conhecimento, é que nasceu a cidade de Cajazeiras. Lugar que é referência em educação para mesorregião, pois polariza muitos municípios do interior do estado (SOUZA, 1981; SILVA, 2014).

O título de Cajazeiras “A cidade que ensinou a Paraíba a ler”²² nos motivou a estudar mais detidamente sobre a educação nesse município, pois, como conterrânea e de origem da família Rolim, conhecer um pouco mais do município e da própria história é enriquecedor, além de prazeroso.

A experiência exitosa do desenvolvimento da cidade a partir de

22 Para mais informações, consultar o link: historiacajazeiras.blogspot.com.br.

um colégio é extremamente significativa na formação do povo da cidade, pois atribui um expressivo valor à educação escolar.

Ao final da construção do percurso metodológico desta investigação, foi considerada a triangulação como procedimento metodológico, tendo em vista que, como afirma Flick (2009), a triangulação promove a qualidade na pesquisa qualitativa e é um recurso de validação dos dados construídos. A triangulação pode se dar na abordagem de procedimentos diversos, buscando qualidade e validação dos dados construídos no processo de investigação.

Como a Análise de Discurso Crítica é teoria e metodologia para análise, os dados das informações levantadas foram analisados a partir do significado representacional e do significado identificacional, tendo como material de análise a linguagem oral analisada a partir do sistema de transitividade, da modalidade e da avaliação, com base nos quais não se deixou de considerar que discursos e estilos estão relacionados aos temas da prática social: estrutura, práticas e eventos sociais.

Assim, em síntese, eis um quadro que sintetiza a sistemática da análise dos dados a ser apresentada na Parte III, intitulada Análise dos Dados.

e das entrevistas semiestruturadas, se deu com base na Análise de Discurso Crítica e na Teoria Social do Letramento, fundamentada nas categorias *significado representacional* e *significado identificacional*, de modo que foi investigado como famílias da cidade em estudo, Cajazeiras-PB, têm construído o letramento familiar e o letramento escolar.

QUADRO I – SISTEMÁTICA PARA ANÁLISE DOS DADOS

DADOS PARA ANÁLISE:	TEORIAS DE ANÁLISE:	CATEGORIAS DE ANÁLISE:
<ul style="list-style-type: none">• Conversas informais• Entrevistas semiestruturadas	<ul style="list-style-type: none">• Análise de Discurso Crítica• Teoria Social do Letramento	<ul style="list-style-type: none">• Significado representacional: sistema de transitividade• Significado identificacional: modalidade e avaliação

Fonte: Elaborado por Rolim-Moura, 2017.

Desse modo, seguindo o percurso metodológico aqui apresentado, a análise dos dados gerados, a partir das conversas informais

PARTE III

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta pesquisa qualitativa de natureza etnográfico-discursiva, a escolha pelo suporte metodológico para análise dos dados é a Análise de Discurso Crítica (ADC), pois o discurso é uma dimensão da prática social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Nessa perspectiva, a ADC, reconhecendo as limitações de uma análise apenas dos textos, propõe um aparato metodológico para análise dos textos e da prática social (FAIRCLOUGH, 2003), de modo que a análise dos dados se dá baseada em Fairclough (1999; 2001; 2003), especialmente em Fairclough (2003), que apresenta os significados representacional e identificacional, base para a análise aqui desenvolvida.

A proposta de análise da ADC (FAIRCLOUGH, 1999; 2001; 2003) é baseada em aspectos da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (HALLIDAY, 1994; MATHIESSEN, 2004) e, desse modo, a ADC compartilha da perspectiva multifuncional da linguagem, desenvolvendo as metafunções de Halliday em significados.

Para a ADC, toda a dinâmica social é constituída por três níveis:

As estruturas sociais – sistemas desde o mais abstrato e mais estável da sociedade, a exemplo do sistema linguístico, das estruturas econômicas e das instituições;

Os eventos sociais – compreendidos como mais concretos, mais flexíveis, com maior possibilidade de mudanças. São exemplos desses eventos: uma reunião de pais na escola do/a filha/a; um encontro de família; um panfleto, com a multimodalidade da linguagem;

As práticas sociais – compreende a ligação entre as estruturas e os eventos; são mais relevantes para a ADC, pois as práticas sociais são as formas costumeiras com que as pessoas conduzem suas vidas e usam os recursos materiais e simbólicos. Fairclough (1999) afirma que as práticas constituem os diversos domínios da vida, como os domínios da cultura, da economia, da política e do cotidiano, conforme os lugares e o tempo. De acordo com Fairclough (1999; 2003), nessas práticas circulam textos ou são produzidos textos como elementos de eventos sociais, em que é necessário reconhecer entidades organizacionais intermediárias de um tipo linguístico específico e esses elementos em redes de práticas, os quais constituem as ordens do discurso. Essas ordens se correlacionam a redes de práticas sociais, com discursos, gêneros e estilos, os quais correspondem ao significado representacional, ao significado acional e ao significado identificacional. Assim, os discursos, os gêneros e os estilos controlam e organizam a linguagem nos diferentes domínios da vida em sociedade.

Nesta pesquisa, o aparato metodológico para análise dos dados está nos significados *representacional* e *identificacional*. Fairclough (2003, p.27) afirma que “nós podemos ver Ação, Representação e Identificação simultaneamente nos textos inteiros e em pequenas partes de textos” (tradução nossa).²³ Isso porque, como afirma o próprio Fairclough, os discursos são modos de representar o mundo e são expressos através de valores, crenças e ideias. Nessa concepção, emaranhadamente, estão os significados da linguagem que aqui são analisados: representacional e identificacional.

Assim, a proposta é analisar os discursos nos textos a serem transcritos das entrevistas. As notas de campo das conversas informais foram úteis para construir uma percepção de como as famílias têm construído o letramento familiar e a relação com o letramento escolar.

23 “[...] we can see Action, Representation and Identification simultaneously through whole texts and in small parts of texts”.

SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL: SISTEMA DE TRANSITIVIDADE

Para análise dos dados, a base é o sistema de transitividade, ligado originalmente à metafunção ideacional e desenvolvido por Fairclough (2003), que o denomina de *significado representacional*.

O significado representacional remete à compreensão de discursos como modos de representação de elementos do mundo esboçados pelos atores sociais. As formas de representação se dão em virtude das relações que os agentes constituem com o mundo e entre si mesmos. Desse modo, os discursos apresentam diversas percepções ou visões de mundo, as quais dependem das posições diferenciadas que os atores sociais ocupam na instituição de relações sociais e das relações que são constituídas nas práticas sociais e culturais. Sobre essa questão, Fairclough (2003, p.124) afirma:

Eu vejo os discursos como formas de representar os aspectos do mundo - os processos, relações e estruturas do mundo material, o “mundo mental” de pensamentos, sentimentos, crenças e assim por diante, e o mundo social. Aspectos particulares do mundo podem ser representados de forma diferente, por isso estamos geralmente na posição de ter de considerar a relação entre diferentes discursos. Diferentes discursos são diferentes perspectivas sobre o mundo, e estão associados com as diferentes relações que as pessoas têm para com o mundo, que por sua vez depende de suas posições no mundo, suas identidades sociais e pessoais, e as relações sociais que travam com pessoas (tradução nossa)²⁴.

24 “I see discourses as ways of representing aspects of the world – the processes, relations and structures of the material world, the “mental world” of thoughts, feelings, beliefs and so forth, and the social world. Particular aspects of the world may be represented differently, so we are generally in the position of having to consider the relationship between different discourses. Different discourses are different perspectives on the world, and they are associated with the different relations people have to the world, which in turn depends on their positions in the world, their social and personal identities, and the social relationships in which they stand to other people.”

Assim, os discursos, de acordo com esse raciocínio, expressam representação do mundo concreto e também propiciam a oportunidade para intervenção acerca do mundo, a fim de conceder diversas situações ou possibilidades de mudança do mundo.

O sistema de transitividade constituirá a categoria de análise do significado representacional proposto por Fairclough (2003), entre as categorias analíticas no âmbito do significado representacional, para operacionalização da análise crítica linguística e socialmente orientada dos textos orais gerados durante a pesquisa para investigação sobre o letramento familiar e o letramento escolar.

Nesse alinhamento, o sistema de transitividade relaciona-se à representação das ideias em relação às nossas experiências no mundo. Os elementos experienciais básicos são: um determinado *processo* que se desenvolve no tempo, os *participantes* envolvidos no processo e as *circunstâncias* do processo. As ideias que representam as nossas experiências no mundo são materializadas pelos processos materiais, mentais e relacionais, expressos através dos verbos ou grupos verbais. Desse modo, esses processos *material*, *mental* e *relacional* se subdividem (FONTENELE, 2014). Salientamos também que todos esses processos são expressos por verbos. Ei-los:

Processo material: representa ações ou eventos acerca da experiência, descrevendo processos ligados ao fazer, às ações concretas. Este processo é representado pelo *ator* – responsável pela ação – e pela *meta* – aquele diretamente comprometido pela ação do *ator*. Este processo se subdivide em: *criativo*, expresso por verbos como criar, construir, produzir, compor, pintar, abrir; e *transformativo*, expresso por verbos como colorir, destruir, quebrar, cortar;

Processo mental: representado por percepções e emoções, expressando experiências internas. Os participantes são o *experienciador* – aquele que vivencia – e o *fenômeno* – o fato sentido ou vivenciado. Este processo se subdivide em: *perceptivo*: verbos como ver, ouvir, perceber; *cognitivo*: como entender, compreender, saber, aprender,

pensar, refletir; *afetivo*: como gostar, temer, detestar, amar; e *desiderativo*: como desejar, rejeitar, ansiar;

Processo relacional: representa caracterização dos/as participantes. Subdivide-se em: *atributivo*: relacionado a alguma qualidade, classificação ou atributo direcionado a um participante. Verbos geralmente usados são *ser* ou *estar* e os relacionados semanticamente a eles, como tornar-se, crescer, manter, ficar, parecer, permanecer; *identificativo*: processo de identificar um participante (identificado) através de outro (identificador), como em *As crianças* (identificado) são as que mais brincam (grupo nominal identificador). Importa ter consciência de que cada processo fundamenta um esquema de domínio particular da experiência, como sendo uma imagem específica. (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004).

Assim, a análise do *significado representacional*, nesta investigação, a partir da categoria de análise do sistema de transitividade, é relevante para identificar como as famílias têm construído o letramento familiar e a relação com o letramento escolar.

SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL: MODALIDADE E AVALIAÇÃO

O *significado identificacional* diz respeito aos estilos, aspecto discursivo das identidades. Fairclough (2003, p.159) afirma que “quem você é, é em parte uma questão de como você fala, como você escreve, bem como uma questão de personificação – como você olha, como você se considera, como você se movimenta e assim por diante” (tradução nossa)²⁵. Partindo disso, nos textos falados dos/as participantes da pesquisa, foi analisado o processo de constituição de suas identidades sociais nos diversos eventos de suas vidas. Investigar identidades e como elas são constituídas, verificando que outras são excluídas,

25 “[...] who you are is partly a matter of how you speak, how you write, as well as a matter of embodiment – how you look, how you hold yourself, how you move, and so forth”.

constitui grande relevância em pesquisas críticas, pois esse é um processo que envolve relações de dominação. Escolher a identidade que será aceita e a que será recusada é resultado de relações de poder entre grupos, de algum modo, situados em posição assimétrica.

Dentro do *significado identificaciona* foram investigadas a *modalidade* e a *avaliação*. A *modalidade* diz respeito ao processo de identificação com o próprio discurso, podendo o falante se comprometer ou não com o que anuncia no contexto. Assim, seu comprometimento diz respeito a uma modalização textual. Para Fairclough (2003), o processo de envolvimento das pessoas com aquilo que dizem ou falam é uma marca do que elas são ou do que podem ser, afinal há limites sociais nas seleções da modalidade, que vão além das relações sociais de textos ou de conversas particulares.

Juntamente com a modalidade, foi analisada a categoria que pode colaborar na identificação de identidades, que é a *avaliação* (FAIRCLOUGH, 2003), por ser verificável nos discursos das pessoas ao manifestarem envolvimento explícito ou implícito com questões morais e de valores. Ainda conforme Fairclough (*op. cit.*), inclusive pronomes escolhidos pelo falante para se expressar podem ser relevantes na identificação do envolvimento. Eis um exemplo: a inclusão ou exclusão na forma de se posicionar sobre algo pode ser determinante para identificação desse comprometimento, como: *nós acreditamos que a família tem um importante papel na formação dos/as filhos/as*. Fica clara a posição de envolvimento do falante com o que fala.

Assim, na realidade, a avaliação pode ser identificada pela demonstração de aceitação ou não do falante em relação a uma forma de pensar ou a alguma atitude. A respeito da análise sobre avaliação, Fairclough (2003) evidencia as categorias a seguir, que podem revelar comprometimento por parte do falante em termos de valor. São elas: enunciados avaliativos, enunciados com modalidades deônticas, enunciados com verbos de processo mental afetivo e pressuposições de valor.

DISCUSSÃO

Conforme metodologia apresentada, eis os dados das entrevistas realizadas com as dez famílias da cidade de Cajazeiras-PB, nos diferentes pontos geográficos do município, a saber: áreas norte, sul, leste, oeste e centro. As famílias são referidas da seguinte forma: famílias 1 e 2 da área norte (N1 e N2), famílias 3 e 4 da área sul (S3 e S4), famílias 5 e 6 da área leste (L5 e L6), famílias 7 e 8 da área oeste (O7 e O8) e famílias 9 e 10 da área central da cidade (C9 e C10).

A investigação se deu com a triangulação dos instrumentos de geração dos dados, conversas informais e entrevistas semiestruturadas, já apresentados no capítulo anterior. Foram utilizados esses dois instrumentos de geração de dados, especialmente com a finalidade de captar, primeiramente, a partir das conversas informais, diversas semioses do campo investigado. Reiteramos que, para estudar as famílias, fomos ao encontro delas em suas residências, pois o objeto de estudo estava nas famílias e, a partir delas, pudemos refletir sobre o letramento familiar e sua relação com o letramento escolar. Como o fundamento do estudo é que há letramento familiar por meio da linguagem oral, esta linguagem foi, de fato, a base dos instrumentos construídos.

Os contatos com as famílias aconteceram em mais de um momento, pois, para conversar informalmente e fazer as entrevistas, era necessário ter mais contatos. Iniciamos a etnografia com as conversas. Depois é que era marcada previamente com as famílias a realização, inicialmente, da primeira entrevista; depois, uma segunda, para aprofundar a análise. Assim, começamos as entrevistas, as quais seguiram um roteiro, mas com acréscimo de perguntas conforme a realidade de cada família e o andamento das próprias entrevistas. Na segunda entrevista, fomos ao campo com questões já elaboradas e só aplicamos o instrumento, sem mais diálogo.

Essas entrevistas e todo o contato com as famílias se deram, principalmente, com as mulheres, diferentemente de uma família em

que a mulher falou que quem responderia às perguntas da entrevista seria seu marido. Outro caso foi que a mulher quem respondeu às perguntas, mas, como o homem ficou ouvindo, colaborou ao final. Um detalhe importante desse caso é que as conversas foram principalmente com o homem, mas na hora da entrevista, ele chamou a mulher para responder às perguntas. Outro caso ainda foi o da família composta por um sobrinho e uma tia idosa, em que o rapaz se dispôs a fazer a entrevista, até porque a idosa quase não falava.

Eis, resumidamente, as famílias participantes:

A família N1 é constituída por um homem que é policial e uma mulher que é professora do ensino fundamental I, na zona rural do município. Essa família foi constituída há doze anos, vive com uma remuneração em torno de seis salários mínimos, mora em casa própria e o casal é escolarizado. Católicos, a esposa participa assiduamente de um grupo religioso. Eles têm três filhos que seguem horário determinado para fazer as tarefas. Os dois mais velhos fazem as tarefas sozinhos e só em situação de dúvidas é que pedem ajuda à mãe. O filho mais novo ainda faz as tarefas sob o acompanhamento da mãe. Às vezes, ela lê história antes de dormirem. Nessa família sempre fomos recebidos com formalidade. O marido quando abria a porta, logo chamava a esposa e saía; não participou de nenhuma conversa, nem das entrevistas. A mulher-mãe ficava comigo na sala e não vinha ninguém no ambiente em que estávamos. Essa família parece ter relações harmoniosas. As crianças demonstram obedecer aos pais e respeitá-los, sem questionamentos. Nessa família, o papel de pai e o de mãe parece ser bem administrado. O casal e as crianças demonstram viver alegremente.

A família N2 é constituída por um homem que é ajudante de pedreiro e uma mulher que é do lar. Essa família foi constituída por volta de 20 anos atrás, sobrevive com uma remuneração em torno de um salário-mínimo, um salário e meio. O valor é variável porque ajudante de pedreiro nem sempre tem trabalho certo. Essa família

recebe Bolsa Família, tem três filhas e dois filhos e vive em uma casa cedida pela prefeitura do município. A mãe frequenta uma igreja evangélica. O casal não é escolarizado e o pai tem problemas com alcoolismo. A família vive em condições de vulnerabilidade. Nas visitas a essa família, ficou facilmente perceptível a falta de organização e de higiene no domicílio. Como o pai da família tem problemas com alcoolismo, a relação do casal parece ser conturbada, a ponto de moradores da rua virem comentar comigo a situação do casal e da família, de um modo geral.

A família S3 é constituída por um homem que trabalha em uma sucata de carros e uma mulher que é do lar. A família foi constituída há 17 anos. O casal tem três filhos: uma filha de 16 anos e dois filhos, um de 12 anos e outro de 8 anos. Os dois filhos moram com os pais. O pai trabalha durante o dia e à noite vai para o presídio, pois ele é albergado. A mãe vive com os dois filhos. As crianças estudam e o casal já se separou duas vezes. A mãe conta que o filho de 12 anos está com problemas na escola e que já o levou para um atendimento no Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS), pois ele estava com um comportamento estranho. Por isso está tomando uma medicação para ficar mais tranquilo. Ela falou que o filho mais novo a chama para rezar antes de dormir e que eles ficam assustados à noite. Essa família vive em situação de medo e fragilidade.

A família S4 é constituída por uma idosa e o sobrinho. Por ser viúva e não ter tido filhos, o sobrinho passou a morar com ela. Quando o menino foi morar com ela, já tinha 12 anos. Essa tia sempre o colocou para estudar, pois acredita que, pelo estudo, ele pode ter uma vida melhor. Agora é adulto, já tem 32 anos, trabalha, e a tia fica em casa. Ela toma medicação para controle da saúde mental. O rapaz se declara homossexual e fala que não teve problemas em relação a isso com sua família. Comenta que pretende constituir família, logo que encontre uma pessoa com a qual se identifique para compartilhar seu projeto de vida.

A família L5 é constituída por um casal. O homem tem uma venda de cereais em casa e a mulher é do lar. Ambos não sabem ler nem escrever e têm quatro filhas: uma mora em São Paulo e as outras três moram com eles. Cada uma delas tem filhos e são eles, os avós maternos, que criam as crianças. Elas trabalham em casa de família. Duas delas gostam de bebida alcoólica e isso irrita muito os pais. As crianças estudam em uma escola próxima, e a avó leva e traz todos os dias. O avô conta que dá tudo para as crianças. As mães dessas crianças recebem Bolsa Família, mas isso não significa que esse dinheiro é destinado à assistência aos filhos. Os dois meninos e uma menina fazem as tarefas escolares em uma escola de reforço bem próxima à casa deles. Os avós são beneficiados pela Previdência Social e assumem as responsabilidades com as crianças como fossem pais. Essa família é conhecida na Unidade de Saúde do bairro como problemática, pois as filhas do casal têm filhos e não assumem a maternidade. Nessa família há pouca união e fica evidente que as filhas jogam seus filhos para os pais delas criarem e assumirem as responsabilidades. Nessa família, logo que chegamos para conversar, os pais me atenderam, mas logo demonstraram preocupação com o Conselho Tutelar, pois, na mente deles, eu deveria ser do Conselho e estava lá para fazer verificação do acompanhamento das crianças junto às mães. Daí foi preciso, repetidas vezes, explicar para eles que o objetivo da visita era outro e que ficassem tranquilos. Evidentemente, no primeiro contato com a família explicamos o porquê da visita, perguntamos se eles aceitariam participar da pesquisa, ao que eles responderam que sim e preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Mas, mesmo assim, em todas as visitas eles demonstravam insegurança e medo. Quem quebrou a atmosfera fria, algumas vezes, foram as crianças que chegavam do reforço escolar e nos carregavam para ver seus brinquedos, apresentar a casa e os quartos delas.

A família L6 é constituída por uma esposa separada do cônjuge, morando com uma filha – que tem duas filhas – e um filho.

Esta conta que sua primeira filha foi criada pela avó até cinco anos, pois ela foi morar em outra cidade para trabalhar. Lá trabalhou até quando a firma a demitiu por estar gestante, o que a motivou a voltar para casa da mãe para ter o bebê. Uma das crianças tem seis anos e a outra, quatro meses de vida. A criança com seis anos é muito ativa e comunicativa, está na educação infantil, no nível silábico. A família não recebe nenhum benefício do governo, nem recebeu auxílio-maternidade para a chegada do bebê, que já tem quatro meses. A menina de 6 anos, às vezes, sai com o pai para visitar a família paterna. Como o pai não mora na mesma casa, faz isso para ter contato com a filha.

A família O7 foi constituída há 22 anos. É formada por um casal que tem uma filha. O pai trabalha nos serviços gerais de uma empresa, e a filha é atendente na mesma empresa, mas como gosta de estudar, quer fazer um curso superior da área de saúde. A mãe é do lar. Os pais investem tudo em favor da filha. Nessa família, as relações não são muito bem resolvidas. A filha tem um namorado, mas o pai não aceita, e isso é motivo para a mãe sofrer muitas preocupações, pois teme que o pai agrida o rapaz.

A família O8 é constituída por um casal com um filho de quatorze anos e uma filha de seis anos. Essa família foi constituída há quinze anos. A mãe é agente comunitária de saúde, embora licenciada em História. O pai tem uma gráfica e cursa bacharelado em Marketing. As crianças, quando não estão na escola, estão com os avós maternos. O filho faz, sozinho, as tarefas escolares, e apenas nos dias que antecedem as avaliações, procura a mãe para estudar junto com ela. A filha faz as tarefas escolares com o acompanhamento da mãe, mas resiste um pouco em fazê-las. Esta criança gosta muito de ler, de criar historinhas e fabricar livretos. O menino tem transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) e a família cuida desse caso com acompanhamento clínico. A mãe diz que ele causa algumas preocupações, porque está vivendo um momento em que se acha muito superior aos outros, inclusive causando dificuldade em sala de aula, pois quer mostrar para todos

que sabe mais que os professores. Ainda mais, tem dificuldade em se socializar e fazer amizades, porque se acha melhor que os outros.

A família C9 é constituída por um casal que tem dois filhos e uma filha. O pai trabalhou em uma empresa por dezenove anos, mas está desempregado e há dois anos estuda para concurso, em torno de 4 a 5 horas por dia. A mãe tem o ensino médio, mas não trabalha fora de casa. Os filhos fazem as tarefas escolares apenas quando a mãe diz que está na hora de fazer. Alguma dúvida sobre as tarefas, perguntam aos pais. O pai, às vezes, lê histórias para as crianças dormirem, especialmente, para a filha. Nessa família, há uma evidente preocupação com o desenvolvimento escolar dos filhos e os pais são muito presentes na vida deles.

A família C10 é constituída por um casal que tem duas filhas: uma formada em Serviço Social e a outra estudando para ingressar no curso superior de Psicologia. A mãe trabalhou quinze anos no comércio. Atualmente, está desempregada e em repouso cirúrgico. O pai, depois de um tempo desempregado, foi aprovado em um concurso público do município para ser motorista. A mãe concluiu o curso superior de Pedagogia e a pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Nessa família, tem duas idosas: a avó materna e uma tia-avó materna.

Tendo apresentado as famílias, apresentamos, a seguir, recortes de falas das entrevistas semiestruturadas com essas dez famílias colaboradoras da pesquisa.

Para transcrição das entrevistas, foi utilizado o mesmo parâmetro adotado por Magalhães (2000): barras inclinadas representando interrupções no fluxo da fala; letras maiúsculas para as palavras pronunciadas em tom forte, indicando ênfase; três pontos entre parênteses para mostrar que uma parte foi omitida, e colchetes para registrar a fala simultânea. Em conformidade com Fontenele (2014), também foram acrescentadas reticências para registrar momentos de suspensão nas falas, que podem demonstrar dúvida, ironia ou mesmo interrupção de uma ideia. A esses caracteres já sistematizados, acrescentamos

parênteses para registrar alguma informação, que não é parte do texto da entrevista.

Os cinco primeiros quadros abordam questões mais relacionadas ao universo familiar. Os cinco últimos quadros tratam de questões mais relacionadas ao universo escolar. Nos primeiros, o objetivo é apreender, a partir das situações relatadas, os eventos de letramento, que são observáveis, portanto, mais concretos, para chegar a apreender as práticas de letramento familiar, que se dão basicamente pela linguagem oral e, que podem estar em relação com o letramento escolar. Evidentemente que, no contexto familiar, há o uso da linguagem escrita, mas, com muita clareza, é prevalente o uso da oralidade, das conversas informais. Nos últimos, o objetivo é verificar como é o envolvimento da família com o letramento escolar dos seus membros.

LETRAMENTO FAMILIAR EM DEBATE

A seguir estão apresentados os cinco primeiros quadros que abordam questões mais relacionadas ao letramento familiar. Os trechos apresentados aparecem com colchetes e reticências, indicando corte da fala das famílias para apresentação nestes quadros.

A fim de realizar a análise do letramento familiar, apresentamos os trechos mais significativos das falas de cada item da entrevista. Após cada quadro, apresentamos a análise do significado representacional, de modo que foi possível perceber como as famílias constroem o letramento familiar e sua relação com o letramento escolar. Na seção seguinte, é apresentada a análise do significado identificacional.

Para a análise do significado representacional do letramento em tela, importa evidenciar que esse significado foi analisado a partir do sistema de transitividade. O sistema de transitividade relaciona-se à representação das ideias em relação às nossas experiências no mundo.

Assim, para análise das falas das famílias participantes, a base é o sistema de transitividade proposto por Halliday e Mathiessen (2004),

com base no que Fairclough (2003) desenvolve e organiza como significados, entre os quais foi analisado aqui o *significado representacional*. O sistema de transitividade baseado na Linguística Sistêmico-Funcional (cf. HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004; FONTENELE, 2014; GHIO; FERNÁNDEZ, 2008; FUZER; CABRAL, 2010) está organizado no Quadro 2 a seguir.

QUADRO 2 – PROCESSOS PRIMÁRIOS, SEUS SUBTIPOS E PROCESSOS INTERMEDIÁRIOS

PROCESSOS PRIMÁRIOS	SUBTIPOS DE CADA PROCESSO
Processo material: representado por ações ou eventos de ordem da experiência externa. Descrevem processos ligados ao ‘fazer’, em geral ações concretas, ‘reais’. Esse processo é representado por dois participantes principais: o responsável pela ação, o <i>ator</i> , e a <i>meta</i> , o diretamente afetado pela ação.	Criativo: expresso por verbos como abrir, afastar, começar, cortar, criar, construir, fazer, acontecer. Transformativo: expresso por verbo como partir, romper, fracionar, cortar.
Processo mental: representado pelas percepções, crenças, valores e emoções de ordem da experiência interna. Os participantes são o <i>experienciador</i> (quem experiência o sentir) e o <i>fenômeno</i> (o fato sentido). Verbos representativos desse processo: agradecer, sentir, perceber, pensar, gostar.	Perceptivo: expresso por verbos formados a partir dos sentidos, como ver, ouvir, perceber, sentir. Cognitivo: expresso por verbos a partir do que é pensado na mente, como compreender, verificar, analisar, pensar, refletir. Afetivo: expresso por verbos como amar, temer, gostar, detestar. Desiderativo: constituído por verbos que expressam o desejo de obter algo, como almejar, desejar, rejeitar. Emotivos ou afetivos: constituído por verbos que demonstram graus de afeição, como identificar-se com, encantar-se com.
Processo relacional: representado pelo que identifica (identificativo), classifica (atributivo), associando uma entidade a outra. Verbos representativos desse processo: ser e estar. Além de outros, como: tornar-se, crescer, manter, ficar, permanecer, parecer.	Atributivo: relacionado à classificação ou atributo a um participante. Identificativo: processo de identificar um participante (identificado) através de outro (identificador).
PROCESSOS INTERMEDIÁRIOS	
Processo verbal: expressa o dizer. Verbos representativos desse processo: falar e dizer. Processo existencial: representa algo que existe ou ocorre. Verbo representativo desse processo: ter/haver no sentido de existir. Processo comportamental: expressa comportamentos humanos. Verbos representativos desse processo: sonhar, rir, tossir, respirar..	

Fonte: Halliday; Mathiessen, 2004; Fontenele, 2014; Ghio; Fernández, 2008; Fuzer; Cabral, 2010, adaptado por Rolim-Moura, 2017.

Desse modo, a partir do sistema de transitividade será realizada a análise do significado representacional na seção a seguir.

Representações em processos de significado do mundo físico, mental e social

Os processos de significação do mundo físico, mental e social constituem o *significado representacional* (FAIRCLOUGH, 2003). A seguir são apresentados os quadros com recortes das falas das entrevistadas, seguidas da análise desse significado.

Eis o Quadro 3 que trata de uma questão da entrevista que perguntava às famílias sobre Reunião familiar.

QUADRO 3 – REUNIÃO FAMILIAR

REUNIÃO FAMILIAR	
FAMÍLIA N1 (FN1) “Todos os dias. [...] A gente se <u>reúne</u> pra amanhecer, à NOITE, a gente <u>gosta</u> muito de <u>ouvir</u> , de ler historinhas junto com os meninos, OU assistir desenho no quarto. [...] que a gente <u>assista</u> junto [...] a gente <u>faz</u> um momento de oração junto. Quando dá comida; não dá só ela, não. A gente <u>faz</u> três <u>momento</u> [...].”	FAMÍLIA N2 (FN2) “ <u>É</u> //Não. Não, <u>é</u> assim. <u>É</u> porque/ quem <u>é</u> <u>jovi</u> , às <u>vez</u> [...] vai mais <u>pá</u> casa dos colega, [...] meu marido, também ele trabalha. [...] quando ele <u>vem</u> do trabalho, [...] <u>fica</u> <u>bebenu</u> . [...] Às vez num <u>tem</u> , <u>né</u> , como, assim, reunir, assim, <u>pra</u> de noite <u>tá</u> tudo junto, <u>né</u> .”
FAMÍLIA S3 (FS3) “Não, assim, <u>pra</u> <u>nóis</u> <u>tá</u> junto assim, assim, <u>pra</u> , <u>pra</u> <u>sair</u> tudo, nunca <u>sai</u> , assim.”	FAMÍLIA S4 (FS4) “Não.”
FAMÍLIA L5 (FL5) “Juntos? NÃO. <u>TEM</u> não. <u>Tem</u> não.”	FAMÍLIA L6 (FL6) “ <u>TEM</u> . TODOS os dias, assim. [...] sempre [...] <u>tá</u> tudo em casa, <u>né</u> .”
FAMÍLIA O7 (FO7) “Não. Porque ele <u>tem</u> assim; a hora de almoço. Ele <u>chega</u> <u>pra</u> almoçar; almoça, aí se <u>incosta</u> um pouquinho <u>pra</u> repousar pra sair. É os <u>momento</u> [...] <u>chega</u> , <u>vai</u> <u>jantar</u> e <u>vamos</u> dormir.”	FAMÍLIA O8 (FO8) “ <u>Tem</u> .”
FAMÍLIA C9 (FC9) “[...] <u>missa</u> , geralmente, <u>vamos</u> <u>junto</u> , [...] <u>tamos</u> também na refeição, [...] a cozinha <u>é</u> que <u>aglu-</u> <u>tina</u> a gente [...] mas //sempre uma coisa, [...] <u>pra</u> <u>reunir</u> .”	FAMÍLIA C10 (FC10) “ <u>Tem</u> // assim// de <u>tá</u> tudo junto, assim, na hora do jantar, à noite, quando ele <u>chega</u> do trabalho, <u>né</u> . A gente sempre <u>tá</u> todo mundo unido.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na situação de fala do item **Reunião familiar**, as famílias se dividiram. A maioria delas utilizou com maior recorrência verbos de processo material – que representa ações ou eventos acerca da experiência, descrevendo processos ligados ao fazer, a ações concretas, como *fazer, ir, reunir* –, de processo relacional, como o verbo *estar* – que demonstra a identificação com a situação representada – e o processo existencial, como o verbo *ter*, no sentido de existir, para demonstrar a existência dos eventos de reunião familiar. Como pode ser verificado a seguir:

- **FN1** coloca que “[...] A gente faz três *momento*. [...]” Verbo *fazer*, de processo material;
- **FL6**: “TEM. TODOS os dias. [...]” Verbo relacional *ter* para expressar que há momentos juntos na sua família;
- **FO7**: “Não. Porque ele ... tem assim; a hora de almoço. [...]” Verbo *ter* de processo relacional;
- **FO8**: “Tem. [...]” Verbo *ter* de processo relacional;
- **FC9**: “[...] missa, geralmente, vamos junto, [...] tamos também na refeição, [...] pra reunir.” Verbo de processo relacional *estar* e verbos de processo material *ir* e *reunir*;
- **FC10**: “Tem// assim// de tá tudo junto, [...] A gente sempre tá todo mundo unido”. Verbos de processo relacional *ter* e *estar*.

Das dez famílias, essas seis conseguem ter momento em que, ou por estarem numa refeição ou por estarem em descanso, se reúnem. Algo muito significativo, pois é a partir desses momentos que os laços familiares são firmados. E esses eventos atualizam as práticas da família, seja expressando afeto, seja expressando atenção, seja constituindo momentos de organização da vida em família. Nelas, é nítido o cuidado com o momento de reunir todos. Nessas famílias, o fato de haver eventos em que estão reunidos, há uma demonstração de satisfação, de zelo pelo ambiente familiar. E os processos verbais mais recorrentes foram: processo material – que representa ações ou eventos

acerca da experiência, descrevendo processos ligados ao fazer, a ações concretas e ao processo relacional.

Essas famílias demonstram satisfação por conseguirem ter esses momentos. Diferentemente, as outras famílias expressam claramente que não têm um momento de reunião familiar. Em diálogo com as mulheres dessas famílias, elas demonstram sentir tristeza por não terem nenhum momento de reunião com os seus. Só no caso da FS4, a família é constituída por um rapaz com a tia idosa, em que esse sentimento não foi evidenciado.

As famílias que não têm nenhum momento de reunião familiar, como a **FN2**, a **FS3** e a **FL5** têm características que merecem ser destacadas: a **FN2** é constituída pela família que mora em uma casa cedida pela prefeitura e vive em condições muito difíceis. O pai é ajudante de pedreiro e a mãe é do lar. Essa família vive em condições de muita vulnerabilidade. A **FS3** é constituída pelo pai que trabalha em uma oficina mecânica, albergado do sistema presidiário e a mãe que é do lar. Essa família aparenta viver muito tristemente, e a mãe dessa família fala muito arrependida do abandono dos estudos. A **FL5** é constituída por um casal de avós em que o avô recebe um benefício da Previdência Social por ser deficiente físico e tem uma “vendinha” em casa. As filhas têm filhos e os trazem para os seus pais criarem. Nessa família, em todas as minhas visitas, ficou evidente que o casal responsável pela família e as crianças se relacionam bem e têm entre eles sentimento de pertencimento ao grupo familiar. No entanto, as mães das crianças, que são filhas do casal, das três, só uma tem boa relação com os pais.

Como instituição, a família tem suas práticas e eventos. Os momentos de reunião são eventos muito significativos, especialmente porque esses eventos têm uma estrutura e uma organização própria de acordo com cada família, que constituem o letramento familiar. Em eventos como esse, de reunião familiar, são instaurados sentimentos de pertencimento ao grupo familiar não só pelo uso da linguagem oral, mas por elementos não linguísticos que constituem as práticas das

famílias. Por exemplo: o momento de se reunir seja na hora de alguma refeição, de contar como foi o dia, de fazer alguma oração, de ficar em volta de uma televisão ou diante de outra mídia, de modo que tenha a interação entre os envolvidos, é um evento muito importante para a instituição familiar.

Eis o Quadro 4 que aborda o item Repasse de **ensinamentos/orientações/crenças**.

QUADRO 4 - REPASSE DE ENSINAMENTOS/ORIENTAÇÕES/CRENÇAS

REPASSE DE ENSINAMENTOS/ORIENTAÇÕES/CRENÇAS	
FAMÍLIA N1 (FN1) “Eu sempre <u>faço</u> ; sempre <u>sou</u> mais eu. O pai, ele <u>é</u> muito assim, ele <u>fica</u> , ele <u>fica</u> mais na dele. Aqui, <u>acho</u> que na educação <u>sou</u> mais eu, <u>sabe</u> ?”	FAMÍLIA N2 (FN2) “Ah, TODA HORA. [...] <u>tô dizenu</u> . (...) coisas boas / que <u>é pra</u> Deus <u>ABENÇOAR</u> , [...] pastor <u>diz</u> [...] ame sua mãe e seu pai, [...] Deus <u>diminui</u> os <u>ano</u> de vida deles, [...] <u>Dô consei</u> . [...] <u>ensino</u> a eles, [...] o pai deles também <u>fala</u> [...] Só quem <u>fala</u> mais é eu [...].”
FAMÍLIA S3 (FS3) “Ah, EU <u>FALO</u> , EU <u>FALO</u> , eu <u>QUERO</u> que meu <u>mininu</u> , esse maior, eu <u>quiria</u> que ele <u>fizesse</u> o CATECISMO, <u>pele ir pra</u> igreja. [...] <u>tava querendo ir</u> [...] <u>impedi</u> não, se <u>quiser ir</u> , vá.”	FAMÍLIA S4 (FS4) “Meus pais, minha tia sempre <u>orientava pra</u> ter cuidado com quem eu <u>andava</u> e ... que eu me <u>dedicasse TAMBÉM</u> aos estudos [...].”
FAMÍLIA L5 (FL5) “[...] <u>dá consei</u> . [...] <u>criar</u> , num <u>andar</u> com gente RUIM, [...] EU <u>num quero</u> . Se eu <u>botá</u> na escola, eu num <u>quero</u> que eles <u>tejam briganu</u> [...] <u>falo SÉRIO</u> . [...] <u>falo</u> para o BÊM, [...].”	FAMÍLIA L6 (FL6) “[...] <u>faz</u> isso toda hora. [...] sempre <u>conversa</u> [...] mãe <u>dá</u> MUITA orientação [...] SEMPRE <u>orientanu</u> [...] só <u>escuta</u> quando [...] <u>diz</u> [...] <u>vou te bater</u> [...] <u>pôr</u> de castigo (ininteligível).”
FAMÍLIA O7 (FO7) “[...] Só quando eu <u>tô</u> assim com ela, [...] ela <u>diz</u> : mainha, eu <u>vou pra</u> tal canto. [...] EU <u>converso</u> [...] <u>dizer</u> o que <u>é certo</u> , [...] ela <u>sabe</u> , mas a gente <u>falando</u> , [...] <u>criar</u> na igreja [...] a gente já não <u>fala</u> , [...] Ela <u>frequenta</u> a missa [...].”	FAMÍLIA O8 (FO8) “[...] <u>acabei conhecendo</u> o espiritismo. [...] <u>participo</u> de palestras [...] e ELES também. [...] religião <u>ajuda</u> muito. [...] <u>tenho</u> um horário específico para <u>fazer</u> leitura do evangelho e oração. <u>Dou</u> preferência [...] todos em casa.”
FAMÍLIA O9 (FC9) “Sim. [...] ensinamento para VIDA, [...] pega [...] conceitos morais que eu <u>adquiri</u> [...] <u>tenta passar</u> [...] <u>absorvem</u> pouco [...] obsoletas [...] <u>SINTO</u> isso. [...].”	FAMÍLIA 10 (FC10) “COM CERTEZA. [...] ele <u>tava conversando</u> , <u>falando</u> com elas. [...] a gente sempre <u>tá</u> <u>orientando</u> [...].”

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na situação de fala do item **Repasse de ensinamentos/orientações/crenças**, todas as famílias expressam que fazem esse repasse, cada uma a seu modo. Expressam essas ações mais pelo uso de verbos de processo verbal, como *dizer, falar, ensinar, orientar, dar* (no sentido de dar conselho, sinônimo de aconselhar), pois é o processo que, de fato, expressa ações de uso da linguagem verbal. Outros processos são utilizados, mas, nitidamente, a maioria dos processos utilizados é o processo verbal, como pode ser verificado no quadro apresentado. Nesse item, as famílias demonstram grande comprometimento com a criação dos/as filhos/as. Revelam a noção de que, à família cabe realizar esse papel, e elas fazem isso da forma que consideram melhor. Um ponto relevante nesse item é que muitas famílias relacionam orientação de cunho moral com religioso, outras não. Mas um ponto muito significativo nesse item da entrevista é que todas, de algum modo, nem que seja, como de fato está expresso nas falas, só as mães ou avó falando, orientam os filhos e filhas. Uma constatação muito significativa, pois é um papel da instituição familiar que está sendo exercido.

Assim, conforme fica evidente na fala das famílias, todas partilham de uma representação semelhante do papel da família de orientar seus filhos e filhas, o que fica evidentemente explícito pelo conjunto de verbos utilizados em suas falas. E isso é um evento fundamental no letramento familiar, pois, pela linguagem oral, são repassados valores, ensinamentos, crenças próprias da instituição familiar, constituindo os sujeitos sociais.

Outro item de pergunta da entrevista foi a **Refeição em família**. Eis o Quadro 5 que aborda essa questão:

QUADRO 5 – REFEIÇÃO EM FAMÍLIA

REFEIÇÃO EM FAMÍLIA	
FAMÍLIA N1 (FN1) “Sim. Na cozinha. Agora eu só não <u>gosto</u> que não <u>fiquem</u> na mesa. [...] Meu marido, ele não <u>gosta</u> muito de <u>comer</u> na mesa, não. Ele até <u>participa</u> da oração”.	FAMÍLIA N2 (FN2) “Não. <u>É</u> assim, as <u>vez</u> almoça, <u>né</u> . Às <u>vez</u> <u>nóis almoça</u> junto, não na mesa, <u>né</u> ? Meu marido [...] <u>almoça</u> primeiro, aí eu <u>almoço</u> a depois / [...] Eu <u>qui botu</u> o de <u>tudin</u> . [...] Tudo junto//assistindo televisão [...].”

REFEIÇÃO EM FAMÍLIA	
FAMÍLIA S3 (FS3) “Faz. A gente <u>faz</u> . <u>Almoça</u> , <u>janta</u> . Tudo junto. Na cozinha, na MESA. As <u>veis</u> EU quem <u>quero sair</u> , mais eu <u>fico</u> (ininteligível).”	FAMÍLIA S4 (FS4) “Às vezes ela <u>faz</u> refeição antes, [...] <u>faz</u> sozinha. [...] <u>gosta</u> de <u>almoçar</u> [...] cedo [...] quando eu <u>estou</u> em casa [...] <u>sentou</u> com ela na mesa. [...]”
FAMÍLIA L5 (FL5) “Não. (O marido da mulher <u>fala</u> : <u>sabe</u> por quê? Porque essa daqui <u>trabalha</u> . <u>Tem</u> dia que <u>chega</u> de 5 hora. A <u>outa</u> <u>chega</u> de 6).”	FAMÍLIA L6 (FL6) “Faz. Às vezes não, [...] <u>tem</u> dia que <u>come</u> só, [...] Agora a janta é todo mundo junto.”
FAMÍLIA O7 (FO7) “É. Nem sempre. [...] Às vezes, eu <u>tô</u> <u>lavando</u> roupa [...] <u>botou</u> o dele antes; [...] ela <u>vai</u> lá <u>pro</u> quarto dela. Ela <u>come</u> lá. [...] quando <u>tá</u> bem folgado, que <u>dá</u> <u>pra</u> todo mundo se <u>juntar</u> , <u>FICA</u> , na mesa.”	FAMÍLIA O8 (FO8) “É. Na casa da minha mãe. [...] a gente <u>fica</u> todo mundo junto no mesmo ambiente. [...] A noite é diferente. [...] sempre a gente <u>faz</u> junto. [...]”
FAMÍLIA O9 (FC9) “Sim. Todos os dias.”	FAMÍLIA IO (FC10) “[...] a gente só <u>tá</u> tudo junto na hora do jantar. É a refeição que a gente <u>faz</u> junto.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Sobre o item **Refeição em família**, seis das famílias fazem refeição juntos. Elas expressam isso se utilizando de verbos, sobretudo, de processo material, relacional e comportamental. Eis as falas das famílias:

- **FN1**: “Sim. Na cozinha. [...] só não gosto que não fiquem na mesa. [...] marido, ele não gosta muito de comer na mesa, não. Ele até participa da oração.” Verbo de processo mental *gostar*, de processo relacional *ficar*, de processo material *comer* e de processo comportamental *participar*;
- **FS3**: “Faz. A gente faz. Almoça, janta. Tudo junto. [...]” Verbos de processo material *fazer*, *almoçar* e *jantar*;
- **FO8**: “[...] a gente fica todo mundo junto no mesmo ambiente. [...] A noite é diferente. [...] sempre a gente faz junto. [...]” Verbos de processo relacional *ficar* e *ser* e de processo material *fazer*;
- **FL6**: “Faz. Às vezes não [...] tem dia que come só [...] a janta

é todo mundo junto.” Verbos de processo material *fazer* e *comer* e de processo relacional *ser*;

- **FC9**: “Sim. Todos os dias.” Essa família afirma que faz refeição juntos, mas não utiliza nenhum verbo;
- **FC10**: “[...] só tá tudo junto na hora do jantar. É a refeição que a gente faz junto.” Verbo de processo relacional *estar* e o verbo de processo material *fazer*.

A partir da observância dos processos verbais que essas famílias usam, é possível verificar que a refeição em família é um evento familiar carregado de significado no universo familiar, pois há o momento em que se reúnem concomitantemente ao fazer a refeição. Com isso, fica evidenciado o evento de letramento familiar muito peculiar a esse universo.

Nas famílias a seguir, o evento de fazer refeição em família nem sempre é possível ou não é possível em nenhuma das refeições, ou não há mesmo o hábito de realizar esse evento em família. Eis:

- **FN2**: “[...] Às vezes nóis almoça junto, não na mesa, né. Meu marido [...] almoça primeiro, aí eu almoço a depois / [...] Eu qui botu o de tudin. [...] Tudo junto//assistindo televisão [...]” Verbo de processo material *almoçar* e *botar* e o verbo de processo material *assistir*;
- **FS4**: “Às vezes ela faz refeição antes, [...] faz sozinha. [...] gosta de almoçar [...] cedo [...] quando eu estou em casa [...] sentou com ela na mesa. [...]” Verbos de processo material *fazer* e *sentar*, de processo mental *gostar* e de processo relacional *estar*;
- **FL5**: “Não. [...] Porque essa daqui trabalha. [...] Tem dia que chega de 5 hora. A outa chega de 6.” Verbo de processo material *trabalhar* e *chegar* e o verbo de processo existencial, o verbo *ter*, no sentido de existir;
- **FO7**: “É. Nem sempre. [...] tô lavando roupa [...] botu o dele antes; [...] ela vai lá pro quarto dela. Ela come lá. [...] quando

tá bem folgado, que *dá pra* todo mundo se *juntar*, *FICA* na mesa.” Verbos de processo relacional *ser*, *estar* e *ficar*, de processo material com a locução verbal *estar lavando*, com os verbos *comer*, *juntar* e *dar*.

Essas quatro famílias ou por questão de horário, ou por conta do trabalho ou, como está explícito na fala da **FO7**, têm dificuldade de fazer uma das refeições em família. No caso específico da **FO7**, não parece haver um comprometimento com isso, pois, na hora das refeições, a mãe não para as atividades laborais domésticas para se reunir com a família. Nessas famílias, o fato de a mãe organizar a alimentação para o momento da refeição também é um evento considerável no universo familiar, porque passa pela questão da organização financeira para compra dos alimentos. Um dos elementos das práticas da família que não é necessariamente linguístico, mas constitui parte das práticas familiares, revela muito sobre a situação social e econômica da família.

Outra pergunta da entrevista é sobre o **Cotidiano da família**. Eis o Quadro 6 que trata da questão.

QUADRO 6 – COTIDIANO DA FAMÍLIA

COTIDIANO DA FAMÍLIA	
FAMÍLIA N1 (FN1) “Pela manhã eles <i>vão pra</i> escola e a gente <i>vai trabalhar</i> . Meio-dia todo mundo junto <i>almoça</i> . À tarde, <i>tem</i> as tarefas [...] noite, eles <i>querem</i> que a gente <i>veja</i> com eles desenho ou [...] <i>leia</i> alguma historinha.”	FAMÍLIA N2 (FN2) “Meu marido <i>vai trabaiaá</i> . <i>Ur mininu</i> de tarde <i>vão pá</i> escola. De noite <i>tão im casa pá dormir</i> .”
FAMÍLIA S3 (FS3) “Ele (o esposo) <i>sai pra trabalhar</i> de manhã, eu <i>botu ur mininu pá ir pá</i> escola, [...] vou <i>ajeitar</i> a merenda DELE, <i>né?</i> [...]. Depois [...] <i>fazer</i> meu almoço.”	FAMÍLIA S4 (FS4) “Eu <i>you trabalhar</i> todo dia e ela <i>fica</i> em casa.”
FAMÍLIA L5 (FL5) “[...] <i>botu</i> eles <i>pá</i> escola e <i>you resolver</i> as <i>coisa</i> . [...] <i>vô buscar</i> . Aqui TUDO, EU <i>sou</i> responsável por <i>tudim</i> que <i>mora</i> nessa casa. [...] TUDO. TUDO aqui é eu e ele. Quando ele <i>podia</i> andar, ele <i>saia pá</i> resolver. [...] <i>Dexu</i> ele <i>im casa olhanu</i> e <i>vou</i> .”	FAMÍLIA L6 (FL6) “Eu <i>levo</i> ela <i>pra</i> escola, a minha mãe <i>fica</i> com minha bebê. [...] E assim <i>passa</i> o dia. Depois é <i>ir pegar</i> ela na escola.”

COTIDIANO DA FAMÍLIA	
FAMÍLIA O7 (FO7) “[...] ele <i>chega</i> tarde, ele, ele <i>janta</i> ; [...]. Ela já <i>tá</i> lá, <i>fazendo</i> os <i>trabalho</i> dela, <i>estudando</i> , que ela <i>estuda</i> pelo computador, pela internet [...] Ele <i>sai</i> BEM cedinho. [...] <i>vou ajeitar</i> a merenda e ela <i>vai se arrumar</i> . [...] ele <i>chega</i> , [...] <i>pega</i> ela, vai embora e eu <i>fico</i> só [...]”	FAMÍLIA O8 (FO8) “Na semana, as crianças <i>vão</i> para escola e nós <i>vamos trabalhar</i> . Final de semana a gente <i>passa</i> sempre junto. [...] Minha mãe <i>cuida</i> dos meus filhos <i>pra mim</i> <i>trabalhar</i> . [...] à noite, [...] <i>tá</i> todo mundo junto. E na hora do almoço, <i>né</i> , também.”
FAMÍLIA C9 (FC9) “Eles <i>vão pra</i> escola todos os dias. <i>Chegam</i> , <i>vamos almoçar</i> . E se repete, todo dia.”	FAMÍLIA C10 (FC10) “Meu esposo <i>trabalha</i> . [...] a mais velha, [...] <i>trabalha</i> [...] <i>almoçar im</i> casa. [...] noite, ela <i>vai pu</i> cursinho [...] <i>ser</i> psicóloga. [...] <i>tá</i> <i>estudando</i> [...] TODO mundo reunido. [...] À noite [...] <i>fazendo</i> meus AFAZERES e <i>cuidando</i> da minha mãe e da minha tia [...]”

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na situação de fala do item **Cotidiano da família**, as famílias expressam, pelo uso dos verbos de processo material, que suas vidas estão basicamente estruturadas a partir do trabalho e da vida escolar dos filhos e filhas, com exceção da **FS4** e da **FC9**. Na **FS4**, o rapaz trabalha, e a idosa fica em casa; e na **FC9**, os responsáveis não trabalham, e os filhos e filha estudam.

Em todas as famílias, a refeição é um evento importante e, geralmente, nesse evento há a reunião dos membros. Eis os verbos que demonstram isso:

- **FN1**: “[...] eles *vão pra* escola e a gente *vai trabalhar*. Meio-dia todo mundo junto *almoça* [...].” Verbos de processo material *ir*, *comer* e a locução verbal *vai trabalhar*;
- **FN2**: “Meu marido *vai trabaiaá*. *Ur mininu* de tarde *vão pá* escola. [...].” Verbos de processo material *ir* e a locução verbal *vai trabalhar*;
- **FS3**: “ele (o esposo) *sai pra trabalhar* de manhã, eu *botu ur mininu pá ir pá* escola, [...] vou *ajeitar* a merenda DELE, *né?* [...]. Depois [...] *fazer* meu almoço.” Verbos de processo material *sair*, *trabalhar*, *botar*, *ajeitar* e *fazer*;
- **FS4**: “Eu *vou trabalhar* todo dia e ela *fica* em casa.” Locução

verbal de processo material *vou trabalhar* e o verbo *ficar* de processo relacional;

- **FL5:** “[...] *botu* eles *pra* escola e *vou resolver* as *coisa*. [...] *vô buscar*. Aqui TUDO, EU *sou* responsável por *tudim* que *mora* nessa casa. [...] TUDO. TUDO aqui *é* eu e ele. [...] *Dexu* ele *im* casa *olhanu* e *you*.” Verbos e locuções verbais de processo material: *botar*, *ir*, *comer*, *morar* e as locuções *vou resolver* e *vou buscar*;
- **FL6:** “Eu *levo* ela *pra* escola, a minha mãe *fica* com minha bebê. [...] Depois *é ir pegar* ela na escola.” Verbo de processo material *levar* e alocação verbal *ir pegar*, juntamente com o verbo de processo relacional *ficar*;
- **FO7:** “[...] ele *chega* tarde, ele, ele *janta*; [...]. Ela já *tá* lá, *fazendo* os trabalho dela, *estudando*, que ela *estuda* pelo computador [...] Ele *sai* [...] *vou ajeitar* a merenda e ela *vai* se *arrumar* [...] ele *chega*, [...] *pega* ela, *vai* embora [...].” Verbos de processo material *chegar*, *jantar*, *fazer*, *estudar*, *sair*, *ir*, *arrumar*, *pegar*, a locução verbal *vou ajeitar* de processo material e o verbo de processo relacional *estar*;
- **FO8:** “[...] as crianças *vão* para escola e nós *vamos trabalhar*. Final de semana a gente *passa* sempre junto. [...] Minha mãe *cuida* dos meus filhos *pra* mim *trabalhar* [...] à noite, [...] *tá* todo mundo junto [...].” Verbos de processo material *ir*, *passar*, *trabalhar*, *cuidar*, a locução verbal de processo material *vamos trabalhar* e o verbo de processo relacional *estar*;
- **FC9:** “Eles *vão pra* escola todos os dias. *Chegam*, *vamos almoçar* [...].” Verbos de processo material *ir*, *chegar* e a locução de processo material *vamos trabalhar*;
- **FC10:** “Meu esposo *trabalha*. [...] a mais velha, [...] *trabalha* [...] *almoçar im* casa. [...] noite, ela *vai pu* cursinho [...] *ser* psicóloga. [...] *tá estudando* [...] TODO mundo reunido. [...] À noite [...] *fazendo* meus afazeres e *cuidando* da minha

mãe e da minha tia [...].” Verbos de processo material *trabalhar*, *almoçar*, *ir*, *fazer*, *cuidar* e a locução de processo mental *tá estudando*, sinônimo do verbo estudar.

A partir do significado referencial desse item **Cotidiano da família**, é possível verificar o uso recorrente de verbos de processo material, que expressa o *fazer* e o uso de verbos de processo relacional, evidenciando claramente como as famílias organizam suas práticas familiares, incluindo eventos diários próprios desse universo. No cotidiano familiar, a rotina de estudar, trabalhar e o evento das refeições vão organizando a vida familiar.

Outro item da entrevista foi sobre **Leitura e escrita para os filhos e filhas ou com eles/elas**. Esse item do roteiro da entrevista só foi levantado para as famílias em que os responsáveis eram escolarizados. Eis o Quadro 7 que trata dessa questão:

QUADRO 7 – LEITURA E ESCRITA PARA OS FILHOS E FILHAS OU COM ELES/ELAS

LEITURA E ESCRITA PARA OS FILHOS E FILHAS OU COM ELES/ELAS	
FAMÍLIA N1 (FN1) “[...] eles <i>querem</i> que a gente <i>veja</i> com eles desenho ou então, que a gente <i>leia</i> alguma historinha. Mas, quando <i>é</i> filme, a gente só <i>fica</i> junto.”	FAMÍLIA N2 (FN2) Responsáveis não escolarizados.
FAMÍLIA S3 (FS3) “Não.”	FAMÍLIA S4 (FS4) “Ela <i>gosta</i> de <i>ficar</i> se <i>balançando</i> na cadeira e eu, às vezes, <i>leio</i> coisa do trabalho.”
FAMÍLIA L5 (FL5) Responsáveis não escolarizados.	FAMÍLIA L6 (FL6) “Só na hora das tarefas da escola mesmo. Ela <i>gosta</i> muito de <i>ver</i> desenho.”
FAMÍLIA O7 (FO7) Responsáveis não escolarizados. Mais a filha adulta está sempre estudando.	FAMÍLIA O8 (FO8) “[...] a gente se <i>reúne</i> para <i>fazer</i> leitura do evangelho. E meu filho já <i>lê</i> sozinho.”
FAMÍLIA C9 (FC9) “Momento de leitura não. [...] A leitura deles, que eles <i>lé</i> <i>é</i> jogo, [...] já <i>procurei falar</i> isso na reunião dos professores, [...] <i>pra ler</i> , você <i>tem</i> que <i>ler</i> e <i>saber</i> , <i>gostar</i> da história, [...]. Só <i>pra dizer</i> que leu, [...] num adianta não.”	FAMÍLIA C10 (FC10) “[...] Mas elas <i>leem</i> . Joana, ela <i>termina</i> de <i>fazer</i> almoço, [...] ela <i>tá</i> ali no computador, lá direto. Ela <i>gosta</i> MUITO de ler. (ininteligível) [...]”

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na situação de fala sobre a **leitura e escrita para os filhos e filhas ou com eles/elas**, as respostas revelaram que das dez famílias, em três os responsáveis não sabem ler o mundo da escrita, mas os filhos e filhas estão em situações diferenciadas. Na **FN2**, segundo a mãe, os filhos e a filha fazem as tarefas sozinhos ou com os colegas; na **FL5**, os avós não são escolarizados, mas os netos e a neta fazem reforço escolar; e, na **FO7**, a filha já é adulta e vive estudando para ser aprovada em um vestibular.

Outras quatro famílias realizam eventos de leitura em casa. Nessas, os eventos de leitura estão ligados a outros universos, e não apenas à realização de atividades ligadas às práticas escolares. Como pode ser visto, a **FN1** lê historinha para os filhos, a **FS4** lê algo relacionado ao trabalho, a **FO8** tem motivação religiosa para leitura e, na **FC10**, as filhas fazem leituras. Essa evidência pode ser verificada no uso do verbo de processo mental *ler*, que, muitas vezes, está ligado estritamente à prática escolar, no entanto, nessas famílias não. A partir do que é evidenciado, o letramento familiar e o letramento escolar se relacionam e se complementam.

As famílias demonstraram preocupação com a realização das atividades escolares dos filhos e filhas, mas a maioria delas não revela cuidado com a prática da leitura ou escrita fora desse contexto. Aliás, sobre a escrita, somente uma família expressou que tem essa prática. Em **FO8**, na segunda entrevista, a mãe evidencia, através de verbo de processo mental *escrever*, que a filha gosta muito de escrever e está sempre escrevendo, reescrevendo histórias. Em relação à família **FS3** e **FL6**, as mães revelam que os filhos e filhas fazem as atividades escolares, mas fora disso não há leitura. A **FC9** expressa sua tristeza pelos filhos só realizarem as atividades escolares e não lerem nada fora disso. Apenas diz que lê para a filha na hora de dormir.

Eis como as famílias se colocaram em relação a esse item:

- **FN1**: “[...] a gente leia alguma historinha. [...]” Verbo de processo mental cognitivo *ler*;

- **FS4**: “[...] leio coisa do trabalho.” Verbo de processo mental cognitivo *ler*;
- **FO8**: “[...] reúne para fazer leitura do evangelho. E meu filho já lê sozinho.” Verbos de processo material *reunir* e *fazer* e o verbo de processo mental cognitivo *ler*;
- **FC10**: “[...] elas leem [...]” Verbo de processo mental cognitivo *ler*;
- Há também famílias que, mesmo os responsáveis sabendo ler, não praticam a leitura ou a escrita além das práticas escolares:
- **FS3**: “Não.” Essa mãe é bem sucinta sobre a pergunta do uso da leitura e escrita com os filhos; não usa verbo, usa apenas o advérbio de negação;
- **FL6**: “Só na hora das tarefas da escola mesmo. Ela gosta muito de ver desenho.” A mãe utiliza o verbo *gostar* de processo mental e o verbo *ver* de processo material para se basear no argumento que a filha tem outro gosto, que não o da leitura.

As três famílias em que os responsáveis não são escolarizados revelaram que seus filhos e filhas cumprem as atividades escolares. Esse é um sinal de que, mesmo sem a prática costumeira da leitura, as famílias valorizam o letramento escolar, como já foi evidenciado nas tabelas apresentadas. Para a família, o fato de colocar os filhos e filhas na escola é uma forma de conduzi-los para a realização do desejo de conquistar uma melhor condição de vida.

Em outras palavras, há valorização do letramento escolar, mas não há uma ampla prática de leitura entre os membros da família. Algo que deve servir para que os projetos de leitura da escola não se preocupem em trabalhar a leitura apenas com os estudantes, mas com toda a família partilhando leituras entre seus membros. Isso é algo a ser mais bem pensado e planejado.

Na primeira entrevista, as famílias não declararam nenhum evento de escrita. Mas, na volta ao campo, uma única família falou sobre o uso da escrita, foi a **FO8**. A mãe revela que a filha gosta muito de ler e de escrever. Eis a sua própria fala:

Quem mais lê e escreve é a pequena. Ela gosta de fábulas, historinhas, gibis. E ela / escreve muito. Ela escreve livrinho. Ela monta os *livrinho*. ESCREVE, ESCREVE, escreve historinhas. Ela assiste um filme, aí depois ela vai recontar a história. Ela inventa a história com os personagens. Escreve muito. [...].

Nesse trecho, o verbo de processo material *escrever* confirma o uso da escrita nessa família, evidenciando algo muito significativo, o gosto pela escrita logo na infância.

Para finalizar a análise do significado representacional das famílias acerca do letramento familiar, é possível inferir que os diversos eventos das práticas familiares, que se dão basicamente pelo uso da linguagem oral, constituem o letramento familiar, um conjunto de conhecimentos muito peculiares ao universo da família, que só essa instituição pode construir, tendo em vista ser instituída por sujeitos em relação de afetividade, com papéis constituídos na instituição familiar pela relação que os/as responsáveis constroem. Esses responsáveis, de algum modo, têm a noção de seus papéis nas práticas próprias do universo familiar.

Ao concluir as evidenciações dos processos construídos pelo sistema de transitividade das famílias colaboradoras da pesquisa, é possível verificar que o significado representacional é, no contexto familiar, carregado de significados que revelam muito sobre o contexto da família.

Eis o Quadro 8 que sintetiza isso:

QUADRO 8 - SÍNTESE DA ANÁLISE DO SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL DO LETRAMENTO FAMILIAR

ITENS DA ENTREVISTA	SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL PROCESSOS
Reunião familiar	Material, existencial e relacional
Repasse de ensinamentos/ orientações/crenças	Verbal
Refeição em família	Material, relacional, comportamental

ITENS DA ENTREVISTA	SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL PROCESSOS
Cotidiano da família	Material e relacional
Leitura e escrita para os filhos/as ou com eles/elas	Material

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Como é possível verificar, há maior incidência na utilização de processos materiais, aqueles que expressam o fazer, que expressam ações concretas. Trata-se de uma indicação clara de que as práticas sociais das famílias são produzidas, são fabricadas no cotidiano familiar, e que cada evento da vida em família é que constrói esse fazer. Outra observação significativa que pode ser realizada é a de que o processo relacional é o segundo processo mais recorrente. Essa é uma verificação relevante, considerando que esse processo enfatiza situações em processo, em construção, especialmente pelos verbos utilizados no processo, que forma os verbos *estar* e *ficar*. Verbos que demonstram claramente que as práticas das famílias estão em elaboração e que cada evento desse contexto vai construindo essas práticas.

Importa observar que é notória a relação das respostas com as perguntas, mas houve muito cuidado para não direcionar as respostas, o que nos remete a Bakhtin (2000), quando afirma que a resposta é sempre com base numa pergunta, mas isso constitui a dinâmica do diálogo, a construção da relação dialógica. Não significa, necessariamente, que no diálogo as respostas são sempre as esperadas pelo interlocutor.

A seguir, a análise do significado identificacional do letramento familiar.

Identificação, estilos e modos de ser em processos de significação discursiva

Identificação, estilos e modos de serem processos de significação discursiva constituem o *significado identificacional*, proposto por Fairclough (2003). A análise do significado identificacional é a partir da análise das categorias *modalidade* e *avaliação*.

Antes de apresentar as falas, eis o Quadro 9 elaborado por Fontenele (2014, p.137) e adaptado por Rolim-Moura sobre os tipos de modalidade:

QUADRO 09 - TIPOS DE MODALIDADE ADAPTADO POR ROLIM-MOURA

MODALIDADE EPISTÊMICA	MODALIDADE DEÔNICA
Relacionada às trocas de conhecimento, nas formas de declarações e perguntas .	Relacionada às trocas de atividade nas formas de obrigações/necessidades e ofertas .
Declarações: expressam nível de comprometimento do autor/a com a verdade em: <ul style="list-style-type: none"> • <i>afirmações</i> - ex.: A família é um bem; • <i>afirmações modalizadas</i> - Ex.: A família, certamente, é um bem; • <i>negativas</i> - A família não é um bem. 	Obrigações/necessidades: referem-se ao nível de comprometimento do autor/a com a obrigação ou necessidade expressa em construções: <ul style="list-style-type: none"> • <i>prescritivas</i> - ex.: Seja família!; • <i>modalizadas</i> - ex.: Nós poderíamos ser família; • <i>proibitivas</i> - Não sejamos família.
Perguntas: expressam o comprometimento de outrem com a verdade em: <ul style="list-style-type: none"> • <i>positiva não modalizada</i> - A família é um bem? • <i>modalizada</i> - Poderia dizer que a família é um bem? • <i>negativa não modalizada</i> - A família não é um bem? 	Ofertas: expressam o comprometimento do autor/a em: <ul style="list-style-type: none"> • <i>aceitar</i> - Nós aceitamos a família como um bem. • <i>aceitação modalizada</i> - Certamente, eu aceito a família como um bem. • <i>recusa</i> - Nós não aceitamos a família como um bem.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O estudo da modalidade a partir do significado identificacional resulta do fato de a modalidade ser compreendida na relação entre o/a autor/a de um texto e a representação que é expressa no discurso. Daí que a modalidade é fundamental na construção discursiva de identidades porque “o quanto você se compromete é uma parte significativa do que você é – então escolhas de modalidade em textos podem ser vistas como parte do processo de texturização de auto-identidades” (FAIRCLOUGH, 2003, p.166; RESENDE; RAMALHO, 2006, p.82). Na realidade, a identificação é afetada pelas relações sociais, de modo que as seleções de modalidade têm significância na identificação, na ação e na representação, dialeticamente, no discurso (FAIRCLOUGH, 2003).

De acordo com Fairclough (2003a, p.159), a linguagem contribui para constituição de modos particulares de identificação, do processo de identificar-se. Eis as palavras de Fairclough (*op. cit.*): “Processo de identificação, ou seja, como as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras”. Para ele, a modalidade está relacionada a quanto às pessoas se comprometem ao fazerem afirmações, perguntas, solicitações, pedidos, entre outros. Isso porque as afirmações e perguntas tratam de conhecimento - *modalidade epistêmica* – a qual se refere ao comprometimento com a “verdade”; demandas e ofertas referem-se à troca de atividade - *modalidade deônica* – a qual se refere ao comprometimento com a obrigatoriedade/necessidade.

A *avaliação*, como categoria a ser analisada, diz respeito ao modo como as pessoas se expressam nos textos, revelando como avaliam algo ou alguém em bom ou ruim, desejável ou não desejável (FAIRCLOUGH, 2003, p.164).

Com base em Fairclough (2003), eis o Quadro 10 elaborado por Fontenele (2014, p.138) e adaptado por Rolim-Moura acerca da categoria de análise *avaliação*:

QUADRO 10 – AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO	
Enunciados avaliativos	Expressam julgamentos das pessoas acerca do que é desejável ou não. Exemplo: Aquela é uma boa amiga.
Enunciados com modalidades deônicas ou enunciados com verbos de processo mental afetivo	<ul style="list-style-type: none"> • As <i>avaliações</i> em caso de <i>obrigações</i> expressam como se as ações da pessoa deveriam ser motivadas por determinados valores desejáveis e não por outros. • As <i>avaliações</i> expressas com verbos de <i>processos mentais afetivos</i> podem ser explícitas ou implícitas. Exemplos: Eu gosto de viajar (avaliação explícita). Penso que ela viajou (avaliação implícita).
Subentendidos relacionados a valores	São avaliações expressas implicitamente, em que os marcadores têm relativa transparência, pois se utilizam de verbos como ajudar, socorrer, que requerem como complemento um objeto de carga semântica positiva. Exemplos: Este chá ajuda a emagrecer.

Fonte: Fontenele (2014, p.138) adaptado por Rolim-Moura, 2017.

Considerando que, para análise do significado identificacional, as categorias serão a *modalidade* e a *avaliação*, eis a análise desse significado com base nas questões mais relacionadas ao letramento familiar, que foram:

- Reunião familiar;
- Repasse de ensinamentos/orientações/crenças;
- Refeição em família;
- Cotidiano da família;
- Leitura e escrita para os filhos e filhas ou com eles/elas.

Para demarcar a *modalidade* e a *avaliação*, destacamos num quadro, em *itálico>*, os trechos das falas. Assim, o Quadro 11 apresenta o item **Reunião familiar**:

QUADRO 11 – REUNIÃO FAMILIAR

REUNIÃO FAMILIAR	
FAMÍLIA N1 (FN1) “ <i>Todos os dias</i> . [...] A gente se <i>reúne</i> pra amanhecer, à NOITE, a gente <i>gosta</i> muito de <i>ouvir</i> , de ler historinhas junto com os meninos, OU, <i>assistir</i> desenho no quarto. [...] que a gente <i>assista</i> junto [...] a gente <i>faz um momento de oração</i> junto. Quando <i>dá</i> comida; não <i>dá</i> só ela não. A gente <i>faz três momento</i> [...]”	FAMÍLIA N2 (FN2) “ <i>É</i> // <i>Não. Não</i> , é assim. <i>É</i> porque/ quem é jovem, às vezes [...] <i>vai</i> mais pã casa dos colega, [...] meu marido também ele <i>trabalha</i> . [...] <i>fica bebenu</i> . [...] Às vez num <i>tem</i> , né, como, assim, <i>reunir</i> , assim, pra de noite tá tudo junto, né”.
FAMÍLIA S3 (FS3) “ <i>Não</i> , assim, pra nós <i>tá</i> junto assim, assim, pra, pra <i>sair</i> tudo, nunca <i>sai</i> , assim.”	FAMÍLIA S4 (FS4) “ <i>Não</i> .”
FAMÍLIA L5 (FL5) “Juntos? <i>NÃO. TEM</i> não. <i>Tem</i> não.”	FAMÍLIA L6 (FL6) “ <i>TEM. TODOS os dias</i> , assim. [...] <i>sempre</i> [...] <i>tá</i> tudo em casa, né?”
FAMÍLIA O7 (FO7) “ <i>Não</i> . Porque ele ... <i>tem</i> assim; a hora de almoço. Ele <i>chega</i> pra almoçar; almoça, aí se <i>incosta</i> um pouquinho pra repousar pra sair. É os momento [...] <i>chega, vai jantar e vamos dormir</i> .”	FAMÍLIA O8 (FO8) “ <i>Tem</i> .”
FAMÍLIA C9 (FC9) “[...] missa, geralmente, <i>vamos junto</i> , [...] <i>tamus</i> também na refeição, [...] a cozinha é que <i>aglutina</i> a gente [...] mas //sempre uma coisa, [...] pra <i>reunir</i> .”	FAMÍLIA C10 (FC10) “ <i>Tem</i> // assim// de <i>tá</i> tudo junto, assim, na hora do jantar, à noite, <i>quando ele chega do trabalho</i> , né? A gente <i>sempre tá todo mundo unido</i> ”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nesse item da entrevista, **Reunião familiar**, das dez famílias pesquisadas, cinco logo afirmaram, utilizando modalidade epistêmica, que não têm reunião da família. Elas expressam isso claramente nos trechos das falas a seguir:

- **FN2**: “[...] *Não. Não*, [...]”;
- **FS4**: “*Não*”;
- **FL5**: “*NÃO. TEM* não. *Tem* não.”

Como é possível verificar, todas essas famílias se utilizam do advérbio de negação *não* para expressar com a *modalidade epistêmica* que sua família não tem habitualmente *reunião familiar*.

A **FS3**, no item **Reunião familiar**, afirma que inicialmente que não há reunião da família. Mas, no item **Refeição em família**, declarou que: “A gente *faz. Almoça, janta. Tudo junto*. [...]” Ou seja, em outras palavras, há o momento em família na hora das refeições, mas essa mãe deixa subentendido que gostaria que tivessem outros momentos como ela evidencia ao ser perguntada sobre o item **Reunião familiar**: “*Não*, assim, pra nós *tá* junto assim, assim, pra, pra *sair* tudo, *nunca sai*, assim.” Ao expressar que tem apenas a hora da refeição em família, essa mãe revela com o uso do verbo de processo material *sair* e o advérbio *nunca*, a modalidade epistêmica de uma prática que seria esperada da instituição familiar, mas na dela não tem. Com isso, ela faz uma avaliação implícita de algo que seria desejável, seria uma necessidade, pois é uma instituição familiar. A **FO7**, no item **Reunião familiar**, declarou: “*Não*. Porque ele ... *tem* assim; a hora de almoço. Ele *chega* pra almoçar; almoça, aí se *incosta* um pouquinho pra repousar pra sair. É os momento [...] *chega, vai jantar e vamos dormir*.” A mãe revela que tem reunião na hora da refeição. Mas, ao negar, ela revela que gostaria que tivesse, do mesmo modo que a **FS3** também revelou. Assim, nessas duas famílias, as mães demonstram que gostariam que tivesse momentos diferentes das refeições para haver reunião familiar e, desse modo, expressam implicitamente uma avaliação do que seria desejável haver na família.

Ainda sobre o mesmo item, as outras famílias expressaram que fazem *reunião familiar*. Eis as transcrições correspondentes às falas das famílias:

- **FN1**: “*Todos os dias*. [...] A gente se *reúne* [...] *faz* três momento [...]”;
- **FL6**: “*TEM. TODOS os dias* [...] *sempre* [...] *tá* tudo em casa, né”;
- **FO8**: “*Tem*”;
- **FC9**: “[...] *vamos juntar*, [...] *tamus* [...] também na refeição, [...] a cozinha é que *aglutina* a gente [...] *sempre* uma coisa, [...] pra *reunir*”;
- **FC10**: “1 “*Tem*// assim// de *tá* tudo junto, assim, na hora do jantar, à noite, *quando ele chega do trabalho*, né. A gente *sempre tá todo mundo unido*.”

Podemos perceber, particularmente na fala da **FN1** e na da **FO9**, a utilização de verbos de processo material como: *fazer* e *reunir* (**FN1**) e *ir*, *reunir* e *aglutinar* (**FO9**), o que revela pela *modalidade epistêmica* uma *avaliação* explicitamente desejável. Na fala da **FN1**, a locução adverbial de tempo *todos os dias* também reforça essa *avaliação*.

Nas **FL6** e **FC10**, o uso dos verbos *ser* e *estar* expressam pelos verbos de processo relacional, a *modalidade epistêmica* com uma *avaliação* implicitamente desejável. Ainda nas mesmas famílias, **FL6** e **FC10**, o uso do advérbio *sempre* constrói uma *modalidade epistêmica* com *avaliação* de valor desejável.

No item da entrevista **Repasso de ensinamentos/orientações/crenças**, há uma constatação muito relevante. Todas as famílias expressam discursivamente muito envolvimento e zelo com o repasse de orientações, ensinamentos a seus filhos, filhas ou netos e netas, pois, em diferentes usos linguísticos, constroem *modalidade* com *avaliação* de valor desejável. Eis o Quadro 12:

QUADRO 12 – REPASSE DE ENSINAMENTOS/ORIENTAÇÕES/CRENÇAS

REPASSE DE ENSINAMENTOS/ORIENTAÇÕES/CRENÇAS	
FAMÍLIA N1 (FN1) “Eu <i>sempre faço</i> ; <i>sempre sou mais eu</i> . O pai, ele é muito assim, ele <i>fica</i> , ele <i>fica</i> mais na dele. Aqui, <i>acho</i> que na educação <i>sou mais eu, sabe?</i> ”	FAMÍLIA N2 (FN2) “Ah, TODA HORA. [...] <i>tô dizenu</i> . [...] coisas boas /que é pra Deus <i>ABENÇOAR</i> , [...] pastor <i>diz</i> [...] <i>ame</i> sua mãe e seu pai, [...] Deus <i>diminui</i> os ano de vida deles, [...] <i>Dô</i> consei. [...] <i>ensino</i> a eles, [...] o pai deles também <i>fala</i> [...] Só quem <i>fala mais</i> é eu, né? [...]”
FAMÍLIA S3 (FS3) “Ah, EU <i>FALO</i> , EU <i>FALO</i> , eu <i>QUERO</i> que meu mininu, esse maior, eu <i>quiria</i> que ele fizesse o CATECISMO, pele <i>ir</i> pra igreja. [...]”	FAMÍLIA S4 (FS4) “Meus pais, minha tia <i>sempre orientava</i> pra <i>ter</i> cuidado com quem eu <i>andava</i> e... que eu me <i>dedicasse TAMBÉM</i> aos estudos [...]”
FAMÍLIA L5 (FL5) “[...] <i>dá</i> consei. [...] crescer, num <i>andar</i> cum gente RUIM, [...] EU num <i>quero</i> . Se eu <i>butá</i> na escola, eu num <i>quero</i> que eles <i>tejam briganu</i> [...] <i>falo</i> SÉRIO. [...] <i>falo para o BEM</i> , [...]”	FAMÍLIA L6 (FL6) “[...] <i>faz</i> isso <i>toda hora</i> . [...] <i>sempre conversa</i> [...] mãe <i>dá MUITA orientação</i> [...] <i>SEMPRE orientanu</i> assim, mas ELA num <i>escuta</i> não [...] só <i>escuta</i> quando [...] <i>diz</i> [...] <i>vou</i> te <i>bater</i> [...] pôr de castigo (ininteligível).”
FAMÍLIA O7 (FO7) “[...] Só quando eu <i>tô</i> assim com ela, [...] ela diz: <i>mainha</i> , eu <i>you</i> pra tal canto. [...] EU <i>converso</i> [...] <i>dizer</i> o que é certo, [...] ela <i>sabe</i> , mas a gente <i>falando</i> , [...] cresceu na igreja [...] a gente já não fala, [...] Ela <i>frequenta</i> a missa [...]”	FAMÍLIA O8 (FO8) “Sim. [...] <i>acabei conhecendo</i> o espiritismo. [...] <i>participo</i> de palestras, <i>participo</i> [...] e ELES também. [...] religião <i>ajuda</i> muito. [...] <i>tenho</i> um horário específico para <i>fazer</i> leitura do Evangelho e oração. <i>Dou preferência</i> [...] todos em casa.”
FAMÍLIA O9 (FC9) “Sim. [...] ensinamento para VIDA, a gente <i>pega</i> , [...] conceitos morais que eu <i>adquiri</i> [...] <i>tenta passar</i> , [...] <i>absorvem</i> pouco [...] minhas ideias que talvez eles ache obsoletas [...] <i>SINTO</i> isso. [...]”	FAMÍLIA 10 (FC10) “ <i>COM CERTEZA</i> . [...] ele <i>tava conversando, falando</i> com elas. [...] a gente <i>sempre tá/orientando</i> [...]”

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Sobre o item **Repasso de ensinamentos/orientações/crenças**, todas as famílias dizem repassar ensinamentos, orientações e crenças aos/às filhos/as:

- **FN1:** “Eu *sempre faço*; *sempre sou mais eu*. [...]”. O verbo *fazer* de processo material e *ser* de processo relacional elaboram uma construção de *modalidade deôntica* com *avaliação* de valor desejável. E o advérbio *sempre* reforça a *modalidade*;
- **FN2:** “Ah, *TODA HORA*. [...] *tô dizenu*. [...] *Dô* consei. [...] *ensino* a eles, [...] *fala* [...]”. O verbo *dar* ao lado do substantivo *conselho*, formando a locução verbal de processo verbal, no sentido de *aconselhar*, juntamente com os verbos também de processo verbal *dizer*, *ensinar* e *falar*; conjuntamente com o verbo *estar* de processo relacional, constroem *modalidade deôntica* com *avaliação* de valor desejável; reforçada pela locução adverbial *TODA HORA*, que acrescenta um valor desejado social e culturalmente;
- **FS3:** “[...] *FALO* [...] *QUERO* que meu [...] *ir* pra igreja. [...]”. O verbo de processo verbal *falar* e o verbo de processo mental *querer*, ao lado do verbo de processo material *ir* constroem a *modalidade deôntica* com *avaliação* explícita de valor desejável;
- **FS4:** “[...] *sempre orientava* pra *ter* cuidado [...] *andava* [...] *dedicasse* *TAMBÉM* aos estudos [...]”. Os advérbios *sempre* e *também*, o verbo de processo verbal *orientar*, o verbo de processo material *ter* e *andar*, o verbo *dedicar*, de processo mental *dedicar* produzem a *modalidade deôntica* com expressão de *avaliação* com valor estimado para a instituição familiar;
- **FL5:** “[...] *dá* consei. [...] *andar* [...] *EU* num *quero*. Se eu *butá* na escola, eu [...] *tejam briganu* [...] *falo* *SÉRIO*. [...] *falo para o BEM*, [...]”. O verbo *dar* de processo material, ao lado do nome *conselho*, produz o sentido de *aconselhar*, além do verbo *falar* de processo verbal. Os verbos *andar* e *botar* de processo material juntamente com o verbo de processo mental *querer* produzem a *modalidade deôntica* com *avaliação* de valor estimável. O item lexical *sério*, com valor de adjetivo,

e o substantivo *bem* acrescentam à *avaliação* o valor explícito de obrigação;

- **FL6:** “[...] *faz* isso *toda hora*. [...] *sempre conversa* [...] *dá* *MUITA orientação* [...] *SEMPRE orientanu* [...]”. O verbo *fazer* de processo material juntamente com a locução adverbial *toda hora* produzem *modalidade deôntica*. Ao mesmo tempo em que o uso do verbo *conversar* e *orientar*, verbos de processo verbal, denotam claramente uma *avaliação* de valor estimado socialmente. *Avaliação* que é reforçada pelo uso do advérbio *sempre*;
- **FO7:** “[...] *converso* [...] *dizer* o que é certo, [...] *falando*, [...]”. Os verbos de processo verbal: os verbos *conversar*, *dizer* e *falar* produzem *modalidade deôntica* ao lado do verbo *ser* de processo relacional, que também adiciona sentido à *modalidade deôntica* com *avaliação* de valor explícito almejado socialmente;
- **FO8:** “Sim. [...] *tenho* um horário específico para *fazer* leitura do evangelho e oração. *Dou preferência* [...] *todos* em casa”. O advérbio *sim* e o verbo de processo material *fazer* e o verbo *dar* junto do nome *preferência* produzem o sentido de preferir. Com o acréscimo do pronome *todos*, esses itens lexicais constroem uma *modalidade deôntica* com *avaliação* de valor almejado dentro da instituição familiar;
- **FO9:** “Sim. [...] ensinamento para *VIDA*, a gente *pega*, [...] conceitos morais que eu *adquiri* [...] *tenta passar*, [...]”. Na fala dessa família, o advérbio *sim* e os verbos *pegar* e *adquirir* de processo material e a locução verbal *tenta passar*, no sentido de ensinar, assim de processo verbal, produzem a *modalidade deôntica* com enunciados de *avaliação* explicitamente aceita socialmente;
- **FC10:** “*COM CERTEZA*. [...] ele *tava conversando*, *falando* com elas. [...] a gente *sempre tá//orientando* [...]”. A fala dessa família introduzida com a locução adverbial *com certeza* e o

uso do advérbio *sempre* anuncia a construção de uma *modalidade deôntica*, acrescida do uso dos verbos de processo verbal *falar* e *orientar* e da locução verbal *tava conversando*, o que permite incluir a locução expressando um processo verbal, com significação semelhante a conversar. Com essa modalidade, a família evidencia uma *avaliação* explicitamente desejável.

Nesse item da entrevista, as famílias demonstraram a representação que elas têm acerca da instituição familiar, expressando com a modalidade deôntica a necessidade que há delas. Verbalmente, construíram o repasse de ensinamentos/orientações/crenças, de modo que elas mesmas se autoavaliem produzindo *avaliação* de valor desejável socialmente, pois revelam ter ciência de seu papel como instituição familiar.

Em relação ao item **Refeição em família**, eis as falas das famílias:

QUADRO 13 – REFEIÇÃO EM FAMÍLIA

REFEIÇÃO EM FAMÍLIA	
FAMÍLIA N1 (FN1) “ <i>Sim</i> . Na cozinha. Agora eu só <i>não gosto</i> que não <i>ficuem</i> na mesa. Mas, assim, geralmente, só mais eu e os meninos. Meu marido, ele <i>não gosta</i> muito de <i>comer</i> na mesa, não. Ele <i>até participa</i> da oração.”	FAMÍLIA N2 (FN2) “ <i>Não</i> . É assim, as veiz almoça, né? Às veiz nós <i>almoça</i> junto, não na mesa, né? Meu marido [...] <i>almoça primeiro</i> , aí eu <i>almoço</i> a depois / [...] Eu qui <i>botu</i> o de tudin. [...] <i>Tudo junto</i> /assistindo televisão [...]”
FAMÍLIA S3 (FS3) “ <i>Faz</i> . A gente <i>faz. Almoça, janta. Tudo junto</i> . Na cozinha, na MESA. Às veis EU quem quero <i>sair</i> , mais eu <i>fico</i> (ininteligível).”	FAMÍLIA S4 (FS4) “Às vezes, ela <i>faz</i> refeição antes, [...] <i>faz</i> sozinha. [...] <i>gosta</i> de almoçar [...] cedo [...] quando eu <i>estou</i> em casa [...] <i>sentou</i> com ela na mesa. [...]”
FAMÍLIA L5 (FL5) “ <i>Não</i> . (O marido da mulher <i>fala</i> : sabe por quê? Porque essa daqui <i>trabalha. Tem</i> dia que chega de 5 hora. A outa <i>chega</i> de 6).”	FAMÍLIA L6 (FL6) “ <i>Faz. Às vezes não</i> , [...] <i>tem</i> dia que <i>come</i> só, [...] Agora a janta é <i>todo mundo junto</i> .”
FAMÍLIA O7 (FO7) “[...] <i>Nem sempre</i> . [...] Às vezes, eu <i>tô lavando</i> roupa (ininteligível), <i>botu</i> o dele antes; [...] ela <i>vai</i> lá pro quarto dela. Ela <i>come</i> lá. [...] quando <i>tá</i> bem folgado, que <i>dá</i> pra todo mundo se <i>juntar</i> , FICA, na mesa.”	FAMÍLIA O8 (FO8) “É. Na casa da minha mãe. [...] a gente <i>fica todo mundo junto</i> no mesmo ambiente. [...] à noite é diferente. [...] <i>sempre a gente faz junto</i> . [...]”
FAMÍLIA O9 (FC9) “ <i>Sim. Todos os dias</i> .”	FAMÍLIA IO (FC10) “[...] a gente só <i>tá tudo junto</i> na hora do jantar. É a refeição que a gente <i>faz junto</i> .”

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Sobre o item **Refeição em família**, seis das famílias fazem refeição juntos. De acordo com o Quadro 13:

- **FN1**: “*Sim*. [...] *não gosto* que *não fiquem* na mesa. [...] marido, ele *não gosta muito* de *comer* na mesa [...] *participa* da oração.” O uso do advérbio *sim* e do sintagma *não gosto*, expressando um processo mental desiderativo, produz a *modalidade deôntica* com avaliação explícita em relação à ideia de fazer refeição em família, demonstrando não gostar da situação. No entanto, quando acrescenta o verbo de processo intermediário existencial *participar*, com a mesma modalidade, apresenta uma avaliação mais desejável do comportamento do marido;
- **FS3**: “*Faz*. A gente *faz. Almoça, janta. Tudo junto*. Na cozinha, na MESA. As veis EU quem quero *sair*, mais eu *fico* [...]” Esta é a fala da mãe. Os verbos de processo material: *fazer, almoçar, jantar* expressam *modalidade deôntica* acrescida do pronome *tudo* e do adjetivo *junto* que constroem um enunciado avaliativo implicitamente desejável. Isso ainda com o uso do verbo de processo mental desiderativo *querer*, o verbo de processo material *sair* e o verbo de processo relacional *ficar*, construindo a modalidade deôntica com enunciado avaliativo desejável socialmente. Essa família também faz *refeição juntos*.
- **FL6**: A família também faz uma *refeição em família*. A mãe dessa família fala e como ela constrói a identidade de sua família. “*Faz. Às vezes não*, [...] tem dia que *come* só, [...] Agora janta é *todo mundo junto*.” Os verbos de processo material *fazer e comer* permitem a construção da identidade familiar e eventos das práticas familiares, de modo a conduzir a *modalidade deôntica*. O advérbio *agora* ao lado do substantivo *janta* constrói um enunciado avaliativo que se fecha com o uso do verbo de processo relacional *ser* e a locu-

ção *todo mundo junto*, que permite inferir a construção de enunciado carregado de avaliação explicitamente desejável no meio social.

Como essas famílias que conseguem fazer *refeição em família*, há também as famílias **FO8**, **FC9** e **FC10**. Estas se utilizam de verbos de processo material como *fazer* e verbos do processo relacional como *estar*. Ainda se utiliza de locuções com valor de advérbio ou o próprio advérbio. De modo semelhante, essas famílias constroem *modalidade deôntica* com avaliação desejável explícita.

Diferentemente dessas famílias, a **FL5** afirma que não faz *refeição em família*. Eis como a mãe responde sobre esse item da entrevista: “*Não*”. O uso do advérbio *não* expressa claramente no eixo da conduta, a *modalidade deôntica*. O enunciado tem uma avaliação implicitamente não desejável, pois na mesma situação da entrevista em que o casal está no mesmo ambiente, só a mulher responde às perguntas. Porém, nessa pergunta, o marido fala logo depois que a mulher diz *não*. Eis a fala dele: “*Sabe por quê? Porque essa daqui trabalha. Tem dia que chega de 5 hora. A outra chega de 6.*” Então, com base na fala dele, há implicitamente uma *avaliação*, em que fica implícito o julgamento não desejável de que não fazem *refeição em família*. O uso do verbo de processo mental *saber* e do verbo de processo material *trabalhar* e *chegar* confirma isso.

Diferentemente, as famílias a seguir às vezes fazem *refeição em família*. Eis:

- **FN2**: “*Não*. [...] às vez almoça junto, [...] Meu marido [...] almoça primeiro, aí eu almoço a depois / [...] Eu qui botu o de tudin. [...] Tudo junto//assistindo televisão [...]” O uso do advérbio *não* e da locução adverbial às vezes expressa que a família não faz refeição com todos juntos. A *modalidade deôntica* construída é sinalizada com uma avaliação implícita de que isso não é o desejável, mas já modalizada com o uso do verbo de processo material *botar* e o pronome *tudin*,

correspondendo a *todos*, constrói um enunciado avaliativo, deixando subentendido um valor desejável socialmente.

- **FS4**: “[...] Às vezes ela faz refeição antes, [...] faz sozinha. [...] quando eu estou em casa [...] sentu com ela na mesa. [...]”. O uso da locução adverbial às vezes logo de início já revela que nem sempre a família consegue se reunir. Isso acrescido dos verbos de processo material *fazer* e *sentar*, que expressam a *modalidade deôntica*, reforçada com o enunciado avaliativo marcado pelo advérbio *quando*, que expressa avaliação implicitamente não desejável da impossibilidade de fazer refeição juntos, considerando que constituem uma família.

Igualmente nesse item, a **FO7** expressa: “[...] *Nem sempre*. [...] Às vezes, eu tô lavando roupa [...] botu o dele antes; [...] ela vai lá pro quarto [...] come lá. [...] quando tá bem folgado, [...] dá pra todo mundo se juntar, FICA, na mesa.” O uso dos verbos de processo relacional *estar*, *ficar* e dos verbos de processo material *botar*, *ir*, *comer*, *dar* e *juntar* constrói com o uso das locuções adverbiais *nem sempre* e às vezes a modalidade deôntica com enunciação avaliativa, demonstrando a obrigação de cumprir as atividades independentemente de qualquer coisa, mesmo que seja a hora da refeição em família.

Sobre o item **Cotidiano da família**, eis o Quadro 14 que apresenta as falas das famílias:

QUADRO 14 – COTIDIANO DA FAMÍLIA

COTIDIANO DA FAMÍLIA	
FAMÍLIA N1 (FN1) “ <i>Pela manhã</i> eles <u>vão</u> pra escola e a gente <u>vai</u> <i>trabalhar</i> . Meio dia <i>todo mundo junto</i> <u>almoça</u> . À tarde, <u>tem</u> as tarefas [...] À noite, eles <u>querem</u> que a gente veja com eles desenho ou [...] <u>leia</u> alguma historinha.”	FAMÍLIA N2 (FN2) “Meu marido <u>vai</u> <i>trabalhá</i> . Ur mininu <i>de tarde</i> <u>vão</u> pá escola. <i>De noite tão</i> im casa pá <u>durmi</u> .”
FAMÍLIA S3 (FS3) “Ele (o esposo) <u>sai</u> pra <i>trabalhar de manhã</i> , eu <u>botu</u> ur mininu pá <u>ir</u> pá escola, [...] <u>vou</u> <u>ajeitar</u> a merenda DELE, né? [...] <i>Depois</i> [...] <u>fazer</u> meu almoço.”	FAMÍLIA S4 (FS4) “Eu <u>vou</u> <i>trabalhar todo dia</i> e ela <u>fica</u> em casa.”

COTIDIANO DA FAMÍLIA	
<p>FAMÍLIA L5 (FL5) “[...] <i>botu</i> eles pá escola e <i>vou resolver</i> as coisa. [...] <i>vô buscar</i>. <i>Aqui TUDO</i>, EU <i>sou</i> responsável por tudim que <i>mora nessa casa</i>. [...] <i>TUDO</i>. <i>TUDO aqui é</i> eu e ele. <i>Quando</i> ele <i>pudia andar</i>, ele <i>saia</i> pá <i>resolver</i>. [...] <i>Dexu</i> ele <i>im casa olhanu</i> e <i>vou</i>.”</p>	<p>FAMÍLIA L6 (FL6) “Eu <i>levo</i> ela <i>pra escola</i>, a minha mãe <i>fica</i> com minha bebê. [...] E assim <i>passa</i> o dia. <i>Depois é ir pegar</i> ela <i>na escola</i>.”</p>
<p>FAMÍLIA O7 (FO7) “[...] ele <i>chega tarde</i>, ele, ele <i>janta</i>; [...]. Ela já <i>tá lá</i>, <i>fazendo</i> os trabalho dela, <i>estudando</i>, que ela <i>estuda</i> pelo computador, pela <i>internet</i> [...] Ele <i>sai BEM cedinho</i>. [...] <i>vou ajeitar</i> a merenda e ela <i>vai se arrumar</i>. [...] ele <i>chega</i>, [...] <i>pega</i> ela, <i>vai embora</i> e eu <i>fico</i> só [...]”.</p>	<p>FAMÍLIA O8 (FO8) “<i>Na semana</i>, as crianças <i>vão</i> para escola e nós <i>vamos trabalhar</i>. <i>Final de semana</i> a gente <i>passa sempre junto</i>. [...] Minha mãe <i>cuida</i> dos meus filhos pra mim <i>trabalhar</i>. [...] à noite, [...] <i>tá todo mundo junto</i>. E na hora do almoço, né, <i>também</i>”.</p>
<p>FAMÍLIA C9 (FC9) “Eles <i>vão</i> pra escola <i>todos os dias</i>. <i>Chegam</i>, <i>vamos almoçar</i>. [...] <i>todo dia</i>.”</p>	<p>FAMÍLIA C10 (FC10) “Meu esposo <i>trabalha</i>. [...] a mais velha, [...] <i>trabalha</i> [...] <i>almoçar im casa</i>. [...] <i>noite</i>, ela <i>vai</i> pu cursinho [...] <i>ser</i> psicóloga. [...] <i>tá estudando</i> [...] <i>TODO mundo reunido</i>. [...] À noite [...] <i>fazendo</i> meus AFAZERES e <i>cuidando</i> da minha mãe e da minha tia [...]”.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Em relação a esse item, as famílias utilizaram verbos que expressam processos materiais como *ir*, relacional como *estar*, locuções adverbiais como à noite, advérbios, pronomes que construíram a modalidade deôntica com avaliação desejável socialmente. Apenas as famílias **FO7** e **FC10** utilizaram verbos de processo mental como *estudar*. Eis trechos de fala das famílias:

- **FN1**: “*Pela manhã* eles *vão* pra escola e a gente *vai trabalhar*. Meio dia *todo mundo junto almoça*. À tarde, *tem* as tarefas [...] À noite, eles *querem* que a gente *veja* com eles desenho ou [...] *leia* alguma historinha.” O uso das locuções adverbiais *pela manhã*, à tarde e à noite demonstram a organização da rotina familiar. O uso dos verbos de processo material *ir e almoçar*, do uso da locução verbal *vai trabalhar* também de processo material, dos verbos de processo mental *querer, ler e ver*, do verbo de processo relacional *ter*, juntamente com a

expressão *todo mundo junto*, produziu a modalidade deôntica do eixo da conduta, que reforça a avaliação desejável socialmente das práticas cotidianas da família;

- **FN2**: “Meu marido *vai trabaiaí*. Ur mininu *de tarde vão* pá escola. *De noite tão* im casa pá *durmi*.” Com o uso da locução de processo verbal *vai trabaiaí* e dos verbos também de processo material *ir e dormir* juntamente com as locuções adverbiais *de tarde e de noite*, essa mãe constrói a modalidade deôntica, evidenciando a rotina de sua família, com enunciado avaliativo aceitável socialmente;
- **FS3**: “Ele (o esposo) *sai* pra *trabalhar de manhã*, eu *botu* ur mininu pá *ir* pá escola, [...] *vou ajeitar* a merenda DELE, né? [...]. *Depois* [...] *fazer* meu almoço.” O uso dos verbos de processo material *sair, botar, trabalhar, ir e fazer* e da locução verbal *vou ajeitar* também de processo material acrescido da locução adverbial *de manhã*, permite que essa mãe expresse a organização da rotina de sua família, produzindo modalidade deôntica com avaliação desejável implicitamente;
- **FS4**: “Eu *vou trabalhar todo dia* e ela *fica em casa*.” O uso do verbo de processo relacional *ficar* e da locução adverbial *vou trabalhar* de processo material juntamente com a expressão *todo dia* com valor de advérbio produz a modalidade deôntica do eixo da obrigação, com enunciado avaliativo aceito socialmente;
- **FL5**: “[...] *botu* eles pá escola e *vô resolver* as coisa. [...] *vô buscar*. *Aqui TUDO*, EU *sou* responsável por tudim que *mora nessa casa*. [...] *TUDO*. *TUDO aqui é* eu e ele. *Quando* ele *pudia andar*, ele *saia* pá *resolver*. [...] *Dexu* ele *im casa olhanu* e *vou*.” O uso dos verbos de processo material *botar, sair, resolver, deixar, olhar, morar e ir*, das locuções verbais *vô resolver, podia andar e vô buscar* de processo material, do verbo *ser* de processo relacional conjuntamente com a ênfase do pronome *tudo*, especialmente, é produzida a modalidade

deôntica de alta identificação dessa mãe com a rotina familiar, construindo uma avaliação positiva de si mesma;

- **FL6:** “Eu *levo* ela *pra escola*, a minha mãe *fica* com minha bebê. [...] E assim *passa* o dia. *Depois é ir pegar* ela *na escola*.” O uso dos verbos de processo material *levar* e *passar*, do verbo de processo relacional *ficar* e *ser* e da locução verbal *ir pegar* de processo material, ao lado da locução adverbial *na escola* produz modalidade deôntica com avaliação aceitável. Um dado importante na fala dessa família é que não há o verbo de processo material *trabalhar*;
- **FO7:** “[...] ele *chega tarde*, [...] *janta*; [...]. Ela já *tá lá, fazendo* os trabalho dela, *estudando*, [...] Ele *sai BEM cedinho*. [...] *vou ajeitar* a merenda e ela *vai se arrumar*. [...] ele *chega*, [...] *pega* ela, *vai embora* e eu *fico* só [...].” O uso dos verbos de processo material *chegar*, *jantar*, *fazer*, *sair*, *ir*, *arrumar-se*, *pegar*, *estudar* e dos verbos de processo relacional *estar* e *ficar*, da locução verbal *vou ajeitar* de processo material e a locução adverbial *bem cedinho* produzem modalidade deôntica com enunciado avaliativo de aceitabilidade;
- **FO8:** “*Na semana*, as crianças *vão* para escola e nós *vamos trabalhar*. *Final de semana* a gente *passa sempre junto*. [...] Minha mãe *cuida* dos meus filhos pra mim *trabalhar*. [...] à noite, [...] *tá todo mundo junto*. [...].” O uso dos verbos de processo material *ir*, *cuidar*, *passar*, *trabalhar*, do verbo de processo relacional *estar* e da locução verbal de processo material *vamos trabalhar* com o uso das locuções adverbiais *na semana*, *final de semana*, *à noite*, *além* das expressões *sempre junto* e *todo mundo junto* com valor adverbial constroem a modalidade deôntica de obrigação e necessidade enquanto instituição familiar na construção das práticas familiares, com enunciado avaliativo explicitamente aceitável;
- **FC9:** “Eles *vão* pra escola *todos os dias*. *Chegam, vamos almo-*

çar. [...] *todo dia*.” O uso dos verbos de processo material *ir*, *chegar* e *almoçar* e a locução com valor de advérbio *todos os dias* e *todo dia*, expressam claramente o envolvimento do pai dessa família com a rotina familiar. Esse enunciado de modalidade deôntica tem uma avaliação aceitável, tendo em vista que trata da rotina da família;

- **FC10:** “Meu esposo *trabalha*. [...] a mais velha, [...] *trabalha* [...] *almoçar im casa*. [...] *noite*, ela *vai* pu cursinho [...] *ser* psicóloga. [...] *tá estudando* [...] *TODO mundo reunido*. [...] À noite [...] *fazendo* meus AFAZERES e *cuidando* da minha mãe e da minha tia [...].” O uso dos verbos de processo material *trabalhar*, *almoçar*, *ir*, *estudar*, *fazer* e *cuidar* e o uso dos verbos de processo relacional *estar* e *ser* com o uso da expressão *todo mundo reunido* produzem modalidade deôntica, acrescentando uma carga semântica positiva ao enunciado avaliativo.

Assim, em relação ao item sobre o cotidiano da família, as famílias demonstram pela análise do significado identificacional, através da análise das categorias modalidade e avaliação, que há uma identificação com a realidade da própria família, utilizando-se da modalidade deôntica como forma de evidenciar sua identidade no processo de significação discursiva.

Sobre o item **Leitura e escrita para os filhos e filhas ou com eles/elas** importa esclarecer que só foi questionado para as famílias em que os responsáveis eram escolarizados.

QUADRO 15 – LEITURA E ESCRITA PARA OS FILHOS E FILHAS OU COM ELES/ELAS

LEITURA E ESCRITA PARA OS FILHOS E FILHAS OU COM ELES/ELAS	
FAMÍLIA N1 (FN1) “Como eu já <i>falei</i> , à noite, eles <i>querem</i> que a gente <i>veja</i> com eles desenho ou então, que a gente <i>leia</i> alguma historinha. Mas, quando é filme a gente só <i>fica</i> junto.”	FAMÍLIA N2 (FN2) Responsáveis não escolarizados.

LEITURA E ESCRITA PARA OS FILHOS E FILHAS OU COM ELES/ELAS	
FAMÍLIA S3 (FS3) “Não.”	FAMÍLIA S4 (FS4) “Ela gosta de <u>ficar</u> se <u>balançando</u> na cadeira e eu às vezes <u>leio</u> coisa do trabalho.”
FAMÍLIA L5 (FL5) Responsáveis não escolarizados.	FAMÍLIA L6 (FL6) “Só <u>na hora das tarefas</u> da escola mesmo. Ela <u>gosta</u> muito de <u>ver</u> desenho.”
FAMÍLIA O7 (FO7) Responsáveis não escolarizados. Mas a filha adulta <u>está sempre estudando</u> .	FAMÍLIA O8 (FO8) “Como já falei, a gente se <u>reúne</u> para <u>fazer</u> leitura do evangelho. E meu filho já <u>lê</u> <u>sozinho</u> .”
FAMÍLIA C9 (FC9) “Momento de leitura <u>não</u> . [...]. A leitura deles, que eles <u>lê</u> é jogo, [...] pra ler, você <u>tem</u> que <u>ler</u> e <u>saber</u> , <u>gostar</u> da história, [...]. Só pra dizer que leu, [...] num adianta <u>não</u> ”.	FAMÍLIA C10 (FC10) “Assim, <u>todo mundo junto</u> , não. Junto <u>todo mundo reunido</u> , não. Mais elas <u>leem</u> . Joana, ela termina de fazer almoço, [...] ela tá ali no computador, lá direto. Ela <u>gosta</u> <u>MUITO</u> de <u>ler</u> . (ininteligível) [...]”

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Acerca do item **Leitura e escrita para os filhos e filhas ou com eles/elas**, eis o que expressam as famílias:

- **FN1, FO8 e FC10** utilizam verbos de processos material como *ler* e *fazer* e o uso do verbo de processo mental como *gostar*, para demonstrar a realização de eventos de leitura. Essas três famílias mostram que há eventos de leitura independentemente das atividades escolares. Eis: **FN1**: “[...] gente leia alguma historinha [...]”; **FC10**: “Ela gosta MUITO de ler; **FO8**: “[...] para fazer leitura do evangelho”. E na segunda entrevista, ao ser perguntada sobre usos da leitura e escrita na família, respondeu: “Quem mais lê e escreve é a pequena. Ela gosta de fábulas [...] escreve [...] livrinho.” O uso de verbos de processo material *ler* e *escrever*, de verbos de processo mental *gostar* e de verbo de processo relacional *ser* expressa a concretude dos eventos de leitura e escrita nessas famílias. Essa mãe constrói na sua fala modalidade epistêmica, com avaliação explicitamente aceitável socialmente;
- **FC9** apenas na segunda entrevista é que fala que faz leitura

para sua filha. Eis sua própria fala sobre esse item: “[...] Ler, ler. É mais história ainda. O mais velho, ele lê [...] ele é um pouco priguiçoso. Lê o que a escola passa, [...] É uma coisa mais induzida que a escola manda [...] Agora a minina não, eu gosto de ler histórias infantis pra já desenvolver alguma coisa nela.” O uso de verbos de processo material como *ler*, *passar*, *mandar* e *desenvolver* e de processo relacional como *ser* demonstra linguisticamente o modo de ser da família, sua identidade em relação à questão. De modo que com esse enunciado construiu uma modalidade epistêmica com avaliação aceitável;

- **FS3**, acerca desse item, simplesmente respondeu que não faz leitura ou escrita. Desse mesmo modo fizeram: **FN2, FO7 e FL5**, cujos responsáveis não são escolarizados. Mesmo assim, na **FO7** os pais não são escolarizados, mas a filha já é adulta e estuda para conseguir aprovação em um vestibular da área de saúde;
- **FS4** afirma que às vezes lê algo acerca do trabalho. E **FL6** só na hora das atividades escolares da filha.

Ao final desse item do uso da leitura e escrita na família, fica muito evidente a construção da modalidade epistêmica com avaliação aceitável socialmente, especialmente das famílias que têm eventos de leitura e escrita como **FN1, FS4, FO7, FO8, FC9 e FC10**, nas quais algum membro da família realiza leitura; e, como a **FO8**, realizando eventos de leitura e escrita. Ao fazer afirmações sobre a realidade de uso, sobretudo de leitura na família, de algum modo, demonstram, em relação com o significado representacional, que expressam a verdade sobre suas famílias, mas, implicitamente, a maioria revela que essa não é uma preocupação familiar, pois os/as filhos/as já estudam na escola. Portanto, não se sentem com o compromisso, no âmbito familiar, de desenvolver a leitura. Mesmo as famílias em que os responsáveis não são escolarizados, essa é uma questão recorrente. Eles demonstram

ficar satisfeitos pelos/as filhos/as realizarem as atividades escolares, considerando isso o bastante, no tocante ao letramento escolar deles/as.

Eis o Quadro 16 que sintetiza a incidência das famílias na construção do significado identificacional a respeito do letramento familiar:

QUADRO 16 – SÍNTESE DA ANÁLISE DO SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL DO LETRAMENTO FAMILIAR

ITENS DA ENTREVISTA	MODALIDADE E AVALIAÇÃO
Reunião familiar	Modalidade epistêmica Avaliação: a) explicitamente desejável (para as famílias que fazem a reunião familiar); b) implicitamente não desejável (para as famílias que não conseguem fazer a reunião familiar).
Repasse de ensinamentos/ orientações/crenças	Modalidade deontica Avaliação de valor desejável socialmente
Refeição em família	Modalidade deontica Avaliação: a) explicitamente desejável (para as famílias que fazem a refeição em família); b) implicitamente não desejável (para as famílias que não conseguem fazer a reunião familiar).
Cotidiano da família	Modalidade deontica Avaliação desejável socialmente
Leitura e escrita para os filhos/as ou com eles/elas	Modalidade epistêmica Avaliação desejável socialmente

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Assim, de acordo com a síntese apresentada no Quadro 16, é possível verificar que as famílias, ao produzirem modalidade deontica nas suas falas, compreendem que o repasse de ensinamentos/orientações/crenças, a refeição em família e o cotidiano familiar são práticas necessárias para as vivências das famílias, pois constituem a instituição familiar e, como tais, essas práticas e os respectivos eventos atualizam e constroem a própria família enquanto instituição social.

Diferentemente, o item leitura e escrita no contexto familiar não é necessariamente uma necessidade da família, pois os seus filhos e filhas já se encontram em uma instituição escolar. Além do item reunião fami-

liar, em que as famílias que não constroem esse evento, mesmo sabendo da sua importância para a família, declaram de forma modalizada não fazerem esse evento, com relativa aceitação a sua não existência nas práticas da família. Revelam aceitar de forma compreensiva, na maioria das vezes, pela questão de trabalho, mas também por um descuido dos próprios responsáveis, que dão a entender nem sempre valorizar isso.

Para finalizar essa seção sobre o letramento familiar, com a análise do *significado representacional* e do *significado identificacional*, é possível evidenciar que as famílias constroem suas representações acerca do mundo físico, mental e social e, ao mesmo tempo, constituem suas identidades. Ao se utilizarem da linguagem oral para falarem sobre suas famílias, foram demonstrando tanto suas percepções e representações acerca de suas crenças e de suas percepções sobre o mundo, sobre as questões do mundo social, de suas identidades, de forma imbricada e complexa, conforme a percepção que eles têm de si, de suas relações com os/as companheiros/as, da família que constituíram, dos seus filhos e filhas e da própria realidade que os cerca e em que estão inseridos, na posição desejada ou não na pirâmide social, mas que, de algum modo, estão situados e buscam melhorias a partir dos estudos dos seus filhos e filhas.

LETRAMENTO ESCOLAR EM DEBATE

Nos cinco quadros que abordam questões mais relacionadas ao letramento escolar, os trechos apresentados aparecem com parênteses e reticências dentro, indicando corte da fala das famílias para apresentação nos quadros. Para permitir a análise, consideramos necessário apresentar os trechos mais significativos das falas. Apresentaremos a análise de cada quadro de modo que, após serem analisados o significado representacional e o significado identificacional, permita um melhor desenvolvimento das percepções das famílias em relação ao letramento em análise.

As representações em processos de significado do mundo físico, mental e social são o *significado representacional* proposto por Fairclough (2003). O significado desenvolvido por Fairclough diz respeito à compreensão de que os textos representam faces do universo material, mental e social.

Eis o Quadro 17 que trata da questão da entrevista sobre o item **Motivo para matricular filhos e filhas na escola.**

QUADRO 17 - MOTIVO PARA MATRICULAR FILHOS E FILHAS NA ESCOLA

MOTIVO PARA MATRICULAR FILHOS E FILHAS NA ESCOLA	
FAMÍLIA N1 “Pra eles <u>terem</u> uma educação formal [...] pra que <u>possam</u> , no futuro, seguir a profissão que <u>quiserem</u> .”	FAMÍLIA N2 “[...] pra EDUCAÇÃO deles [...] Pra eles <u>ter</u> um futuro BOM [...] por causa do bolsa escola não [...] pra quando eles se <u>formar</u> , <u>ter</u> o impreguim deles [...] <u>terem</u> as coisinha que eu num posso dar [...]”
FAMÍLIA S3 “Pra eles <u>ter</u> um FUTURO [...] Um futuro BOM. Eles <u>ter</u> um futuro bom de <u>ter</u> um emprego, uma vida BEM, com AS CONDIÇÕES.”	FAMÍLIA S4 “Pelo fato assim, da pessoa <u>ter</u> uma carreira melhor, né?... [...] Eu <u>penso</u> em <u>ter</u> uma vida financeira melhor. E <u>ser</u> alguém na vida (risos).”
FAMÍLIA L5 “Porque mulher, amanhã ou depois, eles não <u>têm</u> quem <u>dê</u> uma palavra por eles, e eles <u>vão ficar</u> aí, sem <u>saber assinar</u> o NOME, sem <u>saber</u> de nada, LÁ no futuro.”	FAMÍLIA L6 “[...] direito da criança [...] não é essa vida que eu <u>quero</u> pra ela [...] <u>dar</u> uma melhor vida PRA ELA. É com o estudo, EU <u>VEJO</u> assim, que, mais tarde o futuro dela <u>pode ser</u> melhor que o meu hoje [...] meu SONHO [...] <u>faça</u> uma faculdade (ininteligível) [...]”
FAMÍLIA O7 “É o futuro dela [...]. A gente <u>pode fazer</u> falta a qualquer momento e ela [...] eu <u>quero</u> o melhor [...] pra ela.”	FAMÍLIA O8 “[...] <u>acho</u> que pela continuação da educação que a gente <u>teve</u> . A gente não <u>tem</u> como <u>passar</u> pra eles em todos os setores, né, da vida, principalmente, com relação à educação que eles <u>vão precisar</u> pra a (ininteligível) da vida profissional, né? [...] futuro deles. COM CERTEZA. Com certeza.”
FAMÍLIA C9 “[...] base de um país [...] é a Educação. [...] <u>ter</u> uma qualidade de vida melhor, é [...] FUTURO [...] se eles <u>tiverem</u> um nível educacional baixo, <u>vão ficar falando</u> : oh! não <u>tem</u> uma vida melhor, num <u>tem</u> um emprego melhor, porque [...] é limitado o estudo [...]”	FAMÍLIA C10 “[...] Porque já <u>vem</u> da// da criação. [...] pra <u>poder ser</u> independente [...] <u>Ter</u> estudo, pra se <u>formar</u> , pra <u>ter</u> uma estabilidade, né, melhor; um futuro melhor.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na situação de fala do item **Motivo para matricular filhos e filhas na escola**, as famílias se expressaram:

- **FN1:** “Pra eles terem uma educação formal [...] pra que possam, no futuro, seguir a profissão que quiserem.” O uso do verbo *ter* de processo relacional, do verbo *poder* de processo existencial, que está entre o processo relacional e o processo material, e o verbo de processo mental *querer* evidencia como essa família, a partir da percepção da mãe, fundamenta o motivo para matricular seus filhos na escola;
- **FN2:** “[...] Pra eles ter um futuro BOM [...] pra quando eles se formar, ter o impreguim deles [...] terem as coisinha que eu num posso dar [...]” O uso do verbo *ter* de processo relacional, do verbo *formar-se* e da locução verbal *poder dar* de processo material demonstra como essa família, a partir da fala da mãe, que vive em condição muito desfavorável economicamente, argumenta porque colocar os filhos e filhas na escola. Aqui chama atenção como a mãe que tem privação de necessidades materiais básicas fundamenta a motivação para matrícula dos filhos e filha na escola. Ou seja, a representação que ela tem é de que através do letramento escolar os filhos e as filhas podem conseguir suprir a carência material;
- **FS3:** “Pra eles ter um FUTURO [...] Um futuro BOM. Eles ter um futuro bom de ter um emprego, uma vida BEM, com AS CONDIÇÕES.” A mãe desta família também utiliza o verbo *ter*, no sentido de *possuir*, de processo relacional para expressar o motivo de matricular os seus filhos na escola;
- **FS4:** “Pelo fato assim, da pessoa ter uma carreira melhor, né... [...] Eu penso em ter uma vida financeira melhor. E ser alguém na vida (risos).” Nesta família, o sobrinho que foi criado pela tia já é adulto e explica o motivo pelo qual esteve na escola. Para tanto, utiliza o verbo de processo mental *pensar* e os verbos de processo relacional *ter* e *ser*;

- **FL5:** “Porque [...] eles não têm quem dê uma palavra por eles, e eles vão ficar aí, sem saber assinar o NOME, sem saber de nada, [...]” A “mãe avó” dessa família expressa, através do uso do verbo *ter* e da locução verbal *vão ficar* de processo relacional, dos verbos *dar* e *assinar* de processo material e do verbo *saber* de processo mental, o motivo para matricular os “filhos netos” e “filha neta” na escola;
- **FL6:** “[...] dar uma melhor vida PRA ELA. E com o estudo, EU VEJO assim, que, mais tarde, o futuro dela pode ser melhor que o meu hoje [...] meu SONHO [...] faça uma faculdade [...]” A mãe dessa família expressa motivação para matricular a filha na escola com o uso dos verbos de processo material *dar* e *fazer*, do verbo *ver* de processo mental, acrescido do uso da locução verbal *pode ser* de processo relacional;
- **FO7:** “É o futuro dela [...]. A gente pode fazer falta a qualquer momento e ela [...] eu quero o melhor [...] pra ela.” A mãe dessa família utiliza o verbo de processo relacional *ser*, a locução verbal *pode fazer* de processo material e o verbo de processo mental *querer*, fundamentando a motivação para ter matriculado a filha na escola;
- **FO8:** “[...] A gente não tem como passar pra eles em todos os setores, [...] principalmente, com relação à educação que eles vão precisar pra [...] vida profissional [...]” A mãe dessa família se utiliza dos verbos de processo relacional *ter*, do verbo *passar*, no sentido de *ensinar*, de processo verbal e da locução verbal *vão precisar* de processo mental para mostrar o motivo para matrícula do filho e da filha na escola;
- **FC9:** “[...] base de um país [...] é a Educação. [...] ter uma qualidade de vida melhor, é [...] FUTURO [...] se eles tiverem um nível educacional baixo, vão ficar falando: oh! não tem uma vida melhor, num tem um emprego melhor [...] é limitado o estudo [...]” Nessa família, o pai quem respondeu e

colaborou com a pesquisa. O uso dos verbos *ser*, *ter* e da locução verbal *vão ficar* de processo relacional, acrescido do verbo *falar* de processo verbal, evidencia como esse pai representa a motivação para matrícula dos filhos e da filha na escola;

- **FC10:** “[...] Porque já vem da// da criação. [...] pra poder ser independente [...] Ter estudo, pra se formar, pra ter uma estabilidade, né, melhor, um futuro melhor.” A mãe dessa família representa a motivação para matricular as filhas na escola com a utilização do verbo *vir* e do verbo *formar-se* de processo material, da locução verbal *poder ser* e do verbo *ter* de processo relacional.

Assim, as famílias pesquisadas partilham da representação de que o letramento escolar é uma necessidade para a melhor sobrevivência e desenvolvimento dos filhos e filhas. Expressam a necessidade de matricular os/as filhos/as na escola e agem concretamente, tanto pelo uso da linguagem quanto pelas atitudes, revelando suas concepções sobre o motivo para matricular o/a filho/a na escola. Portanto, a atitude de matricular os filhos e filhas na escola é carregada de significado.

O Quadro 18 a seguir trata da **valorização do letramento escolar**.

QUADRO 18 - VALORIZAÇÃO DO LETRAMENTO ESCOLAR

VALORIZAÇÃO DO LETRAMENTO ESCOLAR	
“SIM”. FAMÍLIA N1	FAMÍLIA N2 “ <u>VALORIZA</u> . Nós damu consei que é pra eles istudá.”
FAMÍLIA S3 “ <u>VALORIZO</u> . [...] O pai <u>TAMBÉM</u> . [...] Eu digo [...] <u>ISTUDE</u> pra vocês ter um futuro [...] Pra eles ter um <u>FUTURO BEM</u> , pra <u>TER</u> um <u>IMPREGO</u> . [...] o mais velho diz assim: <u>MÃE</u> , eu vou ser médico. [...] O piquenu diz: pai, eu quero ir pra oficina [...]. Pai diz: não, você tem que estudar. Primeiro, <u>ISTUDAR</u> .”	FAMÍLIA S4 “Porque sem estudo ... num <u>dá</u> não.”
FAMÍLIA L5 “ <u>Faço</u> de tudo pra irem pra escola. <u>É</u> . <u>QUEM AJEITA</u> eles sou [...] eu. Aí eu troco tudin, dou banho e <u>BOTA</u> na iscola.”	FAMÍLIA L6 “SIM. DE MAIS. Tem dia que ela não quer ir. Eu <u>boto</u> ela pra escola. Mesmo assim. ELA <u>VAI</u> (ininteligível).”

VALORIZAÇÃO DO LETRAMENTO ESCOLAR	
FAMÍLIA O7 “De mais. [...] É um orgulho. Bonito, né? O povo dizia: tão MIUDINHA, tão piquenininha na ESCOLA. E ELA é MUITO inteligente [...]. Pena que ainda não conseguiu o que queria.”	FAMÍLIA O8 “MUITO.”
FAMÍLIA C9 “Então, eu <u>VALORIZO</u> [...] que a educação vai servir para eles e até para nós, para <u>dar</u> a eles uma vida melhor.”	FAMÍLIA C10 “COM CERTEZA. [...]”

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na situação de fala da questão **Valorização do letramento escolar**, as famílias todas expressam que valorizam os estudos dos filhos/as. Na segunda entrevista, dessa vez, menos dialogada e mais diretiva, confirmamos que todas as famílias valorizam o letramento escolar. Eis:

- **FN1:** “SIM.” Essa mãe responde sucintamente que valoriza a ida dos filhos à escola. Na segunda entrevista, quando perguntada sobre *O que vocês acham dos filhos irem para escola*, responde: “MUITO importante, essencial.” Como a análise é pelo sistema de transitividade e em sua resposta não utilizou verbo, o advérbio *sim* confirma o posicionamento acerca da valorização do letramento escolar.
- **FN2:** “VALORIZA. Nós damu consei que é pra eles istudá [...]”. Na segunda entrevista, essa mãe responde: “É BOM, né. Porque indo pá escola, num tá no mundo fazendo as coisas erradas [...]”. A mãe dessa família tanto na primeira quanto na segunda entrevista evidencia que valoriza o letramento escolar. O uso dos verbos *estudar*, *fazer* e *ir* de processo material e dos verbos de processo relacional *ser* e *estar* e do verbo *valorizar* de processo mental evidencia a representação de valorização desse letramento. Há também o uso do verbo *dar* ao lado do substantivo *conselho*, formando uma locução verbal sinônima de *aconselhar*, de processo verbal;

- **FS3:** “VALORIZO. [...] Eu digo [...] ISTUDE pra você ter um futuro [...] Pra eles ter um FUTURO [...] TER um IMPREGO. [...] tem que estudar. Primeiro, ISTUDAR.” A mãe dessa família não diferenciou significativamente sua fala da primeira para segunda entrevista. Ao utilizar o verbo *valorizar* de processo mental, *estudar* de processo material, o verbo de processo verbal *dizer* e o verbo de processo relacional *ter* ela evidencia o valor que dá a esse letramento;
- **FS4:** “Porque sem estudo ... num dá não.” Essa família se utiliza do processo material com o verbo *dar* para expressar sua representação acerca do valor do letramento escolar;
- **FL5:** “Faço de tudo pra irem pra escola. [...] AJEITA eles sou [...] BOTA na escola.” Essa família não diferenciou significativamente sua fala na segunda entrevista. Utilizou os verbos *fazer*, *ajeitar* e *botar* de processo material para expressar sua representação de valorização desse letramento;
- **FL6:** “SIM. DE MAIS. Tem dia que ela não quer ir. Eu boto ela pra escola. [...] ELA VAI [...]”. Na segunda entrevista, essa mãe respondeu a essa pergunta, assim: “Importante demais. Ela tem que ir. Tem dia que por ela não vai. Mais eu boto ela pá ir”. Essa mãe se utilizou dos verbos *querer* de processo mental, *botar* e *ir* de processo material para expressar sua representação acerca do letramento escolar;
- **FO7:** “De mais. [...] É um orgulho. [...] ELA é MUITO inteligente [...]. Pena que ainda não conseguiu o que queria.” Essa mãe se utiliza do verbo *ser* de processo relacional e do verbo *querer* de processo mental para expressar como valoriza o letramento escolar. Na segunda entrevista, colocou-se de modo assemelhado;
- **FO8:** “MUITO.” Na segunda entrevista, ao ser perguntada sobre o que achava do filho e da filha irem para escola, a mãe

respondeu: “Eu acho essencial, porque eles não vão viver dependendo de mim a vida inteira, né? Eles vão precisar de ter independência e/ e a escola é o primeiro veículo pra independência de qualquer pessoa, né?”. Essa mãe se utiliza do verbo *achar* e das locuções verbais *vão precisar*, sinônimo de precisarão, e *viver dependendo*, sinônimo de constantemente precisando, de processo mental, do verbo *ir* de processo material, dos verbos *ter* e *ser* de processo relacional para evidenciar sua representação acerca desse letramento;

- **FC9:** “Então, eu VALORIZO [...] que a educação vai servir para eles e até para nós, para dar a eles uma vida melhor.” Na segunda entrevista, essa família não apresenta diferenças significativas ao responder a essa pergunta. A utilização do verbo *valorizar* de processo mental e da locução verbal *vai servir* de processo material, além do verbo *dar* de processo material expressa a representação do pai acerca do valor dado ao letramento escolar;
- **FC10:** “COM CERTEZA [...].” Na segunda entrevista, a mãe ao ser perguntada sobre o que achava das filhas irem para escola, responde assim: “[...] me sentia muito importante. Saber que minhas filhas estavam estudando, [...] ir deixar minhas filhas todo dia na escola, era como ganhar na loteria [...]”. Essa mãe se utiliza dos verbos de processo mental *sentir* e *saber*, dos verbos *estudar*, *ganhar*, *deixar* e *ir* de processo material, e *estar* de processo relacional para demonstrar-se favoravelmente ao letramento escolar.

Como é bem evidenciado, todas as famílias pesquisadas expressam-se favoravelmente ao letramento escolar.

O Quadro 19 a seguir trata da **Importância da escola na vida da família**.

QUADRO 19 - IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA VIDA DA FAMÍLIA

IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA VIDA DA FAMÍLIA	
FAMÍLIA N1 “SIM.”	FAMÍLIA N2 “Eu <u>FALO</u> , assim. EU <u>FALO</u> . [...] <u>diz</u> que <u>quer ser</u> um jogador. Aí eu <u>falo</u> pra ele, mais pra você <u>ser</u> um jogador, você <u>tem</u> que <u>estudar</u> muito, né?”
FAMÍLIA S3 “Eu <u>digo</u> a eles: oh meu fi, <u>ESTUDE</u> , na escola <u>é BOM</u> , <u>aprende</u> muita coisa boa. FORA da escola já <u>é</u> outras coisa. <u>ESTUDE</u> pra vocês <u>ter</u> um futuro que eu num <u>tive</u> .”	FAMÍLIA S4 “Ela sempre <u>dizia</u> pra mim <u>estudar</u> . <u>Dizia</u> sempre <u>ESTUDE</u> . <u>ESTUDE</u> . <u>ESTUDE</u> .”
FAMÍLIA L5 “[...] <u>Fala</u> . A gente <u>tá</u> sempre falanu.”	FAMÍLIA L6 “ <u>Falo</u> . MUITO.”
FAMÍLIA O7 “[...] eu <u>falo</u> : [...] <u>estude</u> [...]. Porque <u>é</u> a única coisa que a gente <u>tem</u> na vida e ninguém <u>tira</u> , né?”	FAMÍLIA O8 “Com o mininu, [...] ele <u>sabe</u> disso já [...] Já a minina eu <u>preciso</u> [...].”
FAMÍLIA C9 “[...] Isso aí <u>é</u> mais essencial, né? [...] <u>reclama</u> de nota BAIXA, a reunião [...].”	FAMÍLIA C10 “Meu esposo <u>dá</u> exemplo direto. Ele <u>fala</u> e <u>dá</u> exemplo dele mesmo [...].”

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na situação de fala do item **Importância da escola na vida da família**, algumas famílias se utilizaram do verbo *falar* ou *dizer*. A utilização desses verbos falar e dizer de processo verbal expressa que as famílias constroem diálogos com os filhos e filhas sobre a importância da escola, um evento importante de valorização do letramento escolar na família. Em relação à segunda entrevista realizada, será incluída na análise apenas nos casos em que há significativo acréscimo de informação.

Eis como as famílias se colocaram em relação a esse item:

- **FN1:** “SIM.” Na segunda entrevista, ao ser questionada sobre como falam para os filhos sobre a importância da escola na vida familiar, respondeu: “A gente fala que é muito importante, [...] querem ter um futuro, né? [...] querem escolher a área em que querem trabalhar, que eles querem se realizar [...] precisam ter o estudo [...]. A utilização do verbo *ser* de processo

relacional, do verbo *precisar* e das locuções verbais *querer ter*, no sentido de *almejar*, *querer escolher*, no sentido de *escolher* de processo mental, do verbo *trabalhar* de processo material e do verbo *realizar-se* de processo comportamental evidencia a representação que essa mãe tem acerca da importância do letramento escolar. Pois expressa suas concepções acerca da importância da escola e se utiliza de diversos processos do sistema de transitividade para demonstrar essa importância.

- **FN2:** “Eu FALO, assim. EU FALO [...]”. Essa mãe, na segunda entrevista, ao ser perguntada sobre como falam para os filhos e a filha sobre a importância da escola na vida família, responde: “Fala. EU FALO. Falo que eles têm que estudar, que é pá ter uma vida boa, ter educação [...]”. A mãe se utiliza do verbo de processo verbal *falar* e dos verbos de processo relacional *ser* e *ter* e do verbo *estudar* de processo material para expressar a importância da escola na vida;
- **FS3:** “Eu digo [...] ESTUDE, escola é BOM, aprende muita coisa boa. FORA da escola já é outras coisa. ESTUDE pra vocês ter um futuro que eu num tive.” Essa mãe se utiliza do verbo *dizer* de processo verbal, do verbo *estudar* de processo material, do verbo *aprender* de processo mental e dos verbos *ser* e *ter* de processo relacional para evidenciar como faz para demonstrar a importância da escola na vida da família;
- **FS4:** “Ela sempre dizia pra mim estudar. Dizia [...]”. Essa família se utiliza do verbo *dizer* de processo verbal e do verbo *estudar* de processo material para apresentar como foi passado para ele a importância do letramento escolar;
- **FL5:** “[...] Fala. A gente tá sempre falanu.” Essa mãe se utiliza do verbo *falar* de processo verbal e do verbo *estar*, de processo relacional, para dizer como faz para tratar da importância da escola;
- **FL6** “Falo. MUITO.” Essa mãe se utiliza do verbo de processo verbal *falar* para expressar que trata da importância da escola;

- **FO7:** “[...] eu falo: [...] estude [...]”. Na segunda entrevista, perguntada sobre como fala para a filha sobre a importância da escola na vida, ela responde: “[...] falava, assim: ó, é bom estudar, [...] é a única coisa qui ninguém tira de ninguém, [...] fala mais não, [...] sabe o que quer da vida. [...] deixa de dizer: estude, [...] é bom [...] num deixa de falar isso”. Ao utilizar os verbos *falar* e *dizer* de processo verbal, o verbo de processo relacional *ser*, os verbos de processo material *estudar*, *tirar*, *deixar* e o verbo *saber* e *querer* de processo mental expressa discursivamente sua percepção acerca do letramento escolar e como fala ou falava para filha hoje já adulta;
- **FO8:** “Com o mininu, [...] ele sabe disso já [...] Já a minina eu preciso [...]”. Na segunda entrevista, sobre como falam para a filha e o filho acerca da importância da escola da família, a mãe responde: “[...] de ter/ [...] uma GRADUAÇÃO, PORQUE eu aconselho mesmo eles a continuarem estudando, [...] a escola ela educa, né, além do que os pais educam em casa”. Ao utilizar o verbo *saber* de processo mental, o verbo *aconselhar* de processo verbal, os verbos *ter* e *continuar* de processo relacional e os verbos *estudar* e *educar* de processo material, essa mãe expressa discursivamente a importância que dá ao letramento escolar;
- **FC9:** “[...] Isso aí é mais essencial, né. [...]”. Na segunda entrevista, o pai dessa família, responde: “A gente sempre procura orientar. Toda orientação que a gente pode dar para o bem. É o futuro deles.” O uso do verbo de processo relacional *ser* e das locuções verbais *procurar orientar*, no sentido de *orientar*, de processo verbal e a locução verbal *poder dar*, no sentido de *dar*, de processo material, expressa como essa família concebe a importância da escola na vida e como ela transmite isso para os filhos e a filha;
- **FC10:** “Meu esposo dá exemplo direto. Ele fala e dá exemplo

dele mesmo [...]” Essa mãe se utiliza do verbo de processo material *dar* e do verbo de processo verbal *falar* para expressar como trata da importância da escola para família.

O Quadro 20 a seguir trata da pergunta às famílias sobre a **Vontade de ir para a escola**.

QUADRO 20 – VONTADE DE IR PARA A ESCOLA

VONTADE DE IR PARA A ESCOLA	
FAMÍLIA N1 “[...] <u>Gostam</u> . Eles não <u>reclamam</u> não. [...]”	FAMÍLIA N2 “ <u>GOSTA</u> . Ah!!! o outro já <u>tava</u> doindim <u>começasse</u> a escola [...]”
FAMÍLIA S3 “Eles <u>gostam</u> . <u>GOSTA</u> . [...]”	FAMÍLIA S4 “Eu [...] sempre, desde pequeno <u>gostava</u> de <u>estudar</u> [...]”.
FAMÍLIA L5 “ <u>Gostam</u> (ininteligível) porque eles não <u>vão</u> pá escola só no dia que <u>tão</u> doente [...]”	FAMÍLIA L6 “Tem dia que <u>vai</u> porque <u>quer</u> , mais tem dia que <u>vai</u> porque EU <u>obrigo</u> <u>ir</u> pra escola [...]”
FAMÍLIA O7 “[...] Ela até hoje <u>gosta</u> . [...]”	FAMÍLIA O8 “ <u>Gostam</u> [...]”
FAMÍLIA C9 “ <u>Gostam</u> . APARENTEMENTE, sim, né. [...]”	FAMÍLIA C10 “COM CERTEZA.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na situação de fala do item **Vontade de ir para a escola**, as famílias expressaram que os seus filhos gostam de ir à escola. A utilização do verbo *gostar* expressa o processo mental afetivo. Constatação muito significativa, considerando a satisfação de ir para escola. Nesse alinhamento, eis o que dizem as famílias sobre a vontade dos filhos e filhas de ir à escola:

- **FN1:** “[...] Gostam. Eles não reclamam não. [...]”. O uso do verbo de processo mental desiderativo *gostar* e do verbo de processo verbal *reclamar* ao lado do advérbio de negação *não*

expressa claramente, segundo a percepção da mãe, a vontade dos filhos de irem para a escola;

- **FN2:** “GOSTA. Ah!!! o outro já tava doindim começasse a escola [...]” O uso do verbo de processo mental *gostar* e do verbo de processo relacional *estar* e do verbo de processo material *começar* evidencia o gosto por frequentar a escola, a partir da percepção da mãe;
- **FS3:** “Eles gostam. GOSTA. [...]” A mãe se utiliza do verbo de processo mental *gostar* para passar o que os filhos pensam sobre a ida à escola;
- **FS4:** “Eu [...] desde pequeno gostava de estudar [...]”. A utilização do verbo de processo mental desiderativo *gostar* e do verbo de processo material *estudar* evidencia o gosto pela ida à escola;
- As famílias **FL5**, **FO7**, **FO8** e **FC9** se utilizam do verbo *gostar* de processo mental para demonstrar o gosto dos filhos e filhas sobre a ida à escola;
- **FL6:** “Tem dia que vai porque quer, mais tem dia que vai porque EU obrigo ir pra escola [...]”. A mãe utiliza os verbos *ir* e *obrigar* de processo material e o verbo *quer* de processo mental para expressar sua percepção sobre o que pensa a filha da ida à escola;
- **FC10:** “COM CERTEZA.” Essa mãe se utilizou, para expressar também vontade de ir para escola, a circunstância do processo, com uma locução adverbial “COM CERTEZA.”

Na segunda entrevista realizada, não houve diferença relevante nos dados.

O Quadro 21 a seguir apresenta os dados da pergunta às famílias sobre o **Acompanhamento nas atividades escolares**.

QUADRO 21 - ACOMPANHAMENTO NAS ATIVIDADES ESCOLARES

ACOMPANHAMENTO NAS ATIVIDADES ESCOLARES	
FAMÍLIA N1 (FN1) “[...] eu já <u>you</u> repassar as atividades com eles. Quando <u>tá</u> fazendo sozinho, <u>faz</u> sozinho. O de 7 [...] <u>faz</u> tudo praticamente sozinho [...] <u>sabe</u> fazer [...] eu// <u>pergunto</u> , <u>procuo</u> <u>dar</u> uma olhada [...].”	FAMÍLIA N2 (FN2) “ <u>FAZ</u> . [...] <u>fez</u> onti de noite já. [...] quando é uma tarefa mais difícil, ele// [...] <u>vai</u> na casa [...] pra <u>ensinar</u> a ele [...] ela <u>vai</u> e COISA pelo celular aí ele <u>faz</u> todim.”
FAMÍLIA S3 (FS3) “[...] <u>fico</u> briganu cum ele, <u>faça</u> a tarefa [...] depois <u>ir</u> BRINCAR. [...] <u>dá</u> um rela, se não ele num <u>faz</u> não [...] Na hora que eles <u>quer</u> . E quando eles <u>começa</u> a <u>fazer</u> [...] <u>Fico</u> de longe só <u>olhanu</u> . O mais VELHO ele <u>faz</u> .”	FAMÍLIA S4 (FS4) “ <u>Fazia</u> só [...] não <u>precisava</u> <u>mandar</u> [...].”
FAMÍLIA L5 (FL5) “Eles <u>fazem</u> reforço aqui im frente. <u>Vão</u> todo dia.”	FAMÍLIA L6 (FL6) “Quando eu não <u>posso</u> <u>fazer</u> , minha mãe <u>faz</u> cum ela.”
FAMÍLIA O7 (FO7) “Ela NUNCA <u>deu</u> trabalho pra <u>fazer</u> tarefa. Ela mesma <u>fazia</u> .”	FAMÍLIA O8 (FO8) “[...] eu <u>faço</u> [...] com ela [...] ele <u>faz</u> tudo só. [...] Quando ele <u>tem</u> dúvida, ele <u>coloca</u> vídeo aula.”
FAMÍLIA C9 (FC9) “[...] <u>fazem</u> as tarefas, [...] <u>sabem</u> mais ou menos <u>fazer</u> . [...] ajuda, eu <u>levo</u> pra biblioteca [...] <u>procuo</u> outras pessoas. [...] eles <u>resolvem</u> aí, [...] <u>gostam</u> de se <u>sintir</u> [...] autossuficiente.”	FAMÍLIA C10 (FC10) “ <u>Ajudava</u> a ler, <u>fazia</u> alguma coisa [...] mais a mais velha, [...] não <u>dei</u> muita atenção a ela e ela já no terceiro ano [...] já <u>fazia</u> tudo dela só [...] <u>ajudaram</u> [...] não <u>tinha</u> tempo.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na situação de fala do item **Acompanhamento nas atividades escolares**, há, basicamente, três situações distintas:

- **FN1, FL6, FO8, FC9** expressam por verbos de processo material a ação de dar acompanhamento aos/às filhos/as na escola. Como é possível verificar a seguir: **FN1**: you repassar; faz; procuo dar; **FL6**: fazer; **FO8**: faço; faz; **FC9**: fazem; fazer; levo; procuo; resolvem. Nessas famílias, as crianças maiores já estão fazendo as tarefas escolares sozinhas e procuram esclarecer dúvidas, com um adulto, só na necessidade.

Nas famílias **FN2, FS4 e FO7** os/as filhos/as fazem as tarefas sozinhos/as. Os responsáveis informam isso expressando com o verbo de processo material fazer. Um dado relevante aqui é que as famílias não são escolarizadas.

A **FS3** expressa, com verbos de processo material, duas situações: uma que a criança faz a tarefa “[...] mais VELHO ele faz”; e a outra que a criança só faz a tarefa mediante ordem em tom de briga: “[...] dá um rela, se não ele num faz não [...] Fico de longe só olhanu”.

A **FL5** expressa, também utilizando verbo de processo material, que as crianças fazem as tarefas, mas com reforço escolar “Eles fazem reforço aqui im frente”.

A **FC10** expressa, ao utilizar o verbo *ter*, no sentido de possuir, de processo relacional e os verbos de processo material *ajudar e dar* que nunca pôde acompanhar as filhas.

Com o intuito de sintetizar as indicações de recorrência dos processos utilizados pelas famílias para apresentar o *significado representacional* acerca do *letramento escolar*, apresentamos o Quadro 22 a seguir:

QUADRO 22 - SÍNTESE DA ANÁLISE DO SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL DO LETRAMENTO ESCOLAR

ITENS DA ENTREVISTA	SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL PROCESSOS
Motivo para matricular filhos e filhas na escola	Relacional (processo mais recorrente). Mental e material (menos recorrentes).
Valorização do letramento escolar	Material (processo mais recorrente). Mental e relacional (menos recorrentes).
Importância da escola na vida da família	Material e verbal (mais recorrentes). Relacional e mental (menos recorrentes).
Vontade de ir para a escola	Mental (recorrência contundente). Material (bem menos recorrente).
Acompanhamento nas atividades escolares	Material (recorrência plena).

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Após a apresentação do Quadro 22 que sintetiza a ocorrência dos processos do sistema de transitividade a ser analisado dentro do significado representacional acerca do letramento escolar, eis algumas constatações relevantes:

- As famílias percebem que ser escolarizado pode resultar em melhores condições de vida, especialmente, porque alguns pais, por não serem escolarizados, vivem em condições socioeconômicas desfavoráveis e não têm nenhuma possibilidade de mudança. Por conta disso, lutam para que os seus/ suas filhos/filhas possam ter acesso ao letramento escolar e construam a possibilidade de viver em uma situação de vida com estabilidade financeira;
- As famílias, sem exceção, valorizam muito o letramento escolar;
- As famílias conversam, dão esclarecimentos sobre a importância do letramento escolar na vida dos/as filhos/as;
- Os/As filhos/as, portanto, estudantes, gostam de ir para escola. No entanto, isso não é sinônimo de que se desenvolvem da melhor forma possível no contexto da escola, apesar de ser importante evidenciar que, se o estudante vai para a escola, está dando, a esta instituição, a oportunidade de ser incluído, de ser conquistado para a dinâmica dos processos de aprendizagens desenvolvidos nela;
- O acompanhamento aos/às filhos/as nas atividades escolares é um ponto que merece detalhamento. Há famílias:
 - que, sendo ou não escolarizadas, se utilizam da escola de reforço - para prestar o acompanhamento das atividades escolares;
 - que dão o acompanhamento aos/às filhos/as nas atividades escolares;
 - que não dão acompanhamento nas atividades escolares, mas os/as filhos/as fazem as tarefas sozinhos;
 - em que ou os responsáveis não têm tempo para esse acompanhamento ou têm escolarização limitada, ou ainda não têm condições de fazer esse acompanhamento, por algum motivo.

Assim, após a análise do significado representacional acerca do letramento escolar, fica evidenciado que as famílias valorizam o letra-

mento escolar, mas nem sempre atendem às expectativas da escola no acompanhamento idealizado por ela. Ainda mais, muitas famílias não têm nem noção de como poderiam melhor prestar assistência aos filhos e filhas no tocante à vida escolar deles.

A seguir será apresentada a análise do letramento escolar a partir do *significado identificacional*.

Identificação, estilos e modos de ser em processos de significação discursiva

Identificação, estilos e modos de ser em processos de significação discursiva constituem o *significado identificacional* proposto por Fairclough (2003). Esse significado diz respeito à construção e à negociação de identidades no discurso, relacionando-se à função identitária (RESENDE, 2006).

Nesta seção, analisamos o significado identificacional focando na análise das categorias de *modalidade* e *avaliação* dos quadros já apresentados anteriormente, que tratam de questões mais relacionadas ao letramento escolar, que foram: motivo para matricular os filhos e filhas na escola; valorização do letramento escolar; importância da escola na vida da família; vontade de ir para a escola; acompanhamento dos filhos e filhas nas atividades escolares.

Para demarcar a *modalidade* e a *avaliação*, destacamos, em *itálico*, os trechos das falas.

No Quadro 17 **Motivo para matricular os filhos e filhas na escola**, todas as famílias se utilizaram da modalidade deontica para expressar suas crenças, seus conhecimentos em relação ao motivo, ao porquê de matricular os filhos e filhas na escola. Eis:

- **FN1:** “Pra eles terem uma educação formal [...] *pra que possam*, no futuro, seguir a profissão que quiserem”;
- **FN2:** “[...] Pra eles ter *um futuro BOM* [...]”;
- **FS3:** “Eles ter *um futuro bom de ter um emprego, uma vida BEM, com AS CONDIÇÕES*”;

- **FS4:** “[...] Eu *penso em ter uma vida financeira melhor. E ser alguém na vida* (risos)”;
- **FL5:** “[...] eles vão ficar aí sem *saber assinar o NOME, sem saber de nada, LÁ no futuro*”;
- **FL6:** “[...] *dar uma melhor vida PRA ELA. E com o estudo, EU VEJO assim, que, mais tarde o futuro dela pode ser melhor* [...]”;
- **FO7:** “[...] eu *quero o melhor* [...] *pra ela*”;
- **FO8:** “[...] futuro deles. *COM CERTEZA. Com certeza*”;
- **FC9:** “[...] FUTURO e *na qualidade de vida deles* [...]”;
- **FC10:** “[...] *pra poder ser independente* [...] *Ter estudo, pra se formar, pra ter uma estabilidade, [...] um futuro melhor*”.

Como pode ser verificado nos trechos de fala das famílias, todas reforçam a percepção da importância de manter os/as filhos/as na escola. Todas expressam, pelo uso da modalidade deôntica, a necessidade do letramento escolar na vida dos/as filhos/as. Conjuntamente, pode ser observada a avaliação que essas famílias fazem ao elaborar enunciados avaliativos, externando implicitamente suas avaliações positivas em relação ao letramento escolar.

No Quadro 18 **Valorização do letramento escolar**, todas as famílias se utilizaram da modalidade deôntica para expressar a necessidade de valorizar o letramento escolar, como pode ser verificado nos seguintes trechos:

- **FN1:** “*SIM*”;
- **FN2:** “*VALORIZA. Nós damu consei que é pra eles istudá*”;
- **FS3:** “*VALORIZO. [...] Eu digo [...] ISTUDE pra vocês ter um futuro [...] Pra eles ter um FUTURO BEM, pra TER um IMPREGO. [...]*”;
- **FS4:** “*Porque sem estudo ... num dá não.*”
- **FL5:** “*Faço de tudo pra irem pra escola*”;
- **FL6:** “*SIM. DE MAIS. [...]*”;
- **FO7:** “*De mais. [...] É um orgulho. [...]*”;
- **FO8:** “*MUITO*”;

- **FC9:** “[...] eu VALORIZO [...] *que a educação vai servir para eles e até para nós, para dar a eles uma vida melhor*”;
- **FC10:** “*COM CERTEZA. [...]*”.

Também aqui é possível verificar a avaliação que as famílias fazem do letramento escolar, elaborando enunciados avaliativos com subentendidos relacionados a valores aceitáveis socialmente em relação ao letramento escolar.

No Quadro 19 sobre **Importância da escola na vida da família**, as famílias se utilizaram da modalidade deôntica para, no eixo da conduta, expressar a necessidade e a obrigação de apresentar a importância da escola na vida familiar, como pode ser verificado nos seguintes trechos:

- **FN1:** “*SIM*”;
- **FN2:** “*Eu FALO, assim. EU FALO. [...]*”;
- **FS3:** “*Eu digo a eles: oh meu fi, ESTUDE, na escola é BOM, aprende muita coisa boa. [...] FORA da escola já é outras coisa. “*ESTUDE pra vocês ter um futuro que eu num tive*”;*
- **FS4:** “*Ela sempre dizia pra mim estudar. *Dizia sempre ESTUDE. ESTUDE. ESTUDE*”;*
- **FL5:** “[...] *Fala. A gente tá sempre falanu*”;
- **FL6:** “*Falo. MUITO*”;
- **FO7:** “[...] eu falo: [...] estude [...]. *Porque é a única coisa que a gente tem na vida e ninguém tira, né?*”;
- **FO8:** “*Com o mininu, [...] ele sabe disso já [...] Já a minina eu preciso [...]” *falar*;*
- **FC9:** “[...] *Isso aí é mais essencial, né?*”;
- **FC10:** “[...] *Ele fala e dá exemplo dele mesmo [...]*”.

Sobre a *avaliação* que as famílias fazem do item **Importância da escola na vida da família**, elas elaboraram enunciados que revelam seu comprometimento em relação ao que fazem nesse tocante, pois reafirmam que dão os esclarecimentos necessários a seus/suas filhos/as. Para tanto, expressam com modalidade deôntica prescritiva, prin-

principalmente, com os verbos *estudar e falar*, a obrigação/necessidade de estudar para conseguir as conquistas almeçadas pela família.

No Quadro 20 **Vontade de ir para a escola**, as famílias falam que seus/suas filhos/as gostam de ir à escola. Expressam isso com verbo de processo mental afetivo *gostar*, com base no qual constrói enunciados de modalidade deontica. Há exceção apenas no uso do verbo utilizado pela família **FL6**, em que a mãe anuncia que a filha vai para escola quando quer, mas quando não, vai obrigada. Essa situação implica também a produção da modalidade deontica, mudando apenas o uso do verbo *gostar*, para o uso do verbo *querer*, do eixo da volição e o uso do verbo *obrigar*, do eixo da ordem. No caso da família **FC10**, a mãe se utiliza da locução adverbial de modo *com certeza* para expressar que as filhas gostam ou gostavam (uma já concluiu o ensino superior) de ir para a escola. Eis os trechos das famílias que comprovam o que foi constatado:

- **FN1**: “[...] *Gostam*. Eles não reclamam não. [...]”;
- **FN2**: “*GOSTA*. Ah!!! o outro já *tava* doindim começasse a escola [...]”;
- **FS3**: “Eles *gostam*. *GOSTA*. [...]”;
- **FS4**: “Eu [...] sempre, desde pequeno *gostava* de *estudar* [...]”;
- **FL5**: “*Gostam* (ininteligível) porque eles não *vão* pá escola só no dia que *tão* doente [...]”;
- **FL6**: “Tem dia que *vai* *porque quer*, mais tem dia que *vai* *porque EU obrigo ir* pra escola [...]”;
- **FO7**: “[...] Ela até hoje *gosta*. [...]”;
- **FO8**: “*Gostam*. [...]”;
- **FC9**: “*Gostam*. APARENTEMENTE, sim, né? [...]”;
- **FC10**: “*COM CERTEZA*”.

A **FC10** se utiliza de uma locução adverbial para expressar a modalidade deontica, já com uma avaliação implícita de algo desejável. Também para as outras famílias, a avaliação com os enunciados

de modalidade deontica revela que utilizam o verbo *gostar* de processo mental afetivo para expressar avaliação explícita. E ainda na **FL6**, o uso de verbos do eixo da volição (*querer*) e do eixo da ordem (*obrigar*) reforça a avaliação também com a modalidade deontica.

No Quadro 21 **Acompanhamento nas atividades escolares**, as famílias expressam situações diferenciadas. Um grupo de famílias diz acompanhar os/as filhos/as: **FN1, FL6, FO8, FC9**. Expressam isso, principalmente, através de processo material com verbos do tipo: *repassar; fazer; procurar; dar; resolver; levar; procurar*. Todos são empregados no mesmo campo semântico do verbo acompanhar, no sentido de dar assistência. Nessas famílias, algumas crianças já fazem as atividades sozinhas. Essas famílias expressam seu envolvimento com o que dizem com a modalidade deontica, ao mesmo tempo em que expressam explicitamente avaliação nos enunciados. Eis trechos de fala dessas famílias:

- **FN1**: “[...] eu já *vou repassar* as atividades com eles. [...] *procuro dar* uma olhada [...]”;
- **FL6**: “*Quando eu não posso fazer, minha mãe faz* com ela”;
- **FO8**: “eu *faço* [...] com ela [...] ele *faz* tudo só. [...] dúvida? [...] Muito difícil. Quando ele *tem* dúvida, ele *coloca* vídeo aula”;
- **FC9**: “*fazem* as tarefas, [...] *sabem* mais ou menos *fazer*. [...] *ajuda*, eu *levo* pra biblioteca [...] *procuro* outras pessoas. [...] eles *resolvem* aí, [...] *gostam* de se *sintir* [...] autossuficiente”.

Em outro grupo de famílias, **FN2, FS4 e FO7**, os filhos e filhas fazem as tarefas sozinhos/as. Os responsáveis informam isso por meio do verbo de processo material *fazer*. Um dado relevante aqui é que as famílias não são escolarizadas. Quanto à modalidade, expressam comprometimento com o conteúdo de suas falas com a modalidade deontica, pois expressam essas verdades sobre os/as filhos/as fazerem suas atividades sozinhos. Desse modo, conjuntamente, já estão construindo enunciados avaliativos com valores subentendidos, pois eles mesmos acreditam que isso é desejável. Eis trechos de falas dessas famílias:

- **FN2:** “*FAZ*. [...] *fez* ontem de noite já. [...] quando é uma tarefa mais difícil, ele// [...] *vai* na casa [...] pra *ensinar* a ele [...] ela *vai* e COISA pelo celular aí ele *faz* todim”;
- **FS4:** “*Fazia* só [...] não precisava mandar [...]”;
- **FO7:** “Ela *NUNCA deu trabalho pra fazer tarefa. Ela mesma fazia*”.
- Outro grupo de famílias, **FS3, FL5 e FC10** utiliza-se de verbos com processo material para expressar situações diversas como em:
- **FS3:** “[...] *dá* um rela, se não ele num *faz* não [...] *Fico* de longe só *olhanu*”.

Essa família declara seu grau de comprometimento com o conteúdo de sua fala com a modalidade deôntica. O enunciado já aparece avaliado de modo implícito, pois expressa avaliação subentendida de valor desejável.

A **FL5** afirma assim: “Eles *fazem reforço* aqui im frente”. Essa família demonstra que não faz junto com as crianças as tarefas, mas presta assistência ao colocá-las para alguém dar esse acompanhamento, mostrando que valoriza o letramento escolar. Essa família expressa isso com a modalidade deôntica, através da declaração da obrigação cumprida, pois colocam as crianças para fazerem suas tarefas no reforço escolar. Enunciado que expressa uma avaliação do que é desejável de modo implícito.

A **FC10** anuncia sobre o acompanhamento das filhas nas atividades escolares que “[...] eu *não tinha tempo*”. Essa família utiliza a modalidade deôntica para expressar a necessidade que havia de prestar acompanhamento às filhas na idade escolar e, ao mesmo tempo, demonstrando envolvimento com o conteúdo da fala, o que expressa avaliação com valor subentendido implicitamente. Dessa forma, reconhece que seria necessário dar o acompanhamento, embora não tivesse tempo.

Portanto, quanto aos modos de identificar-se, as famílias discursivamente se expressam pela modalidade deôntica, demonstrando a

obrigação e a necessidade do acompanhamento das atividades escolares, pois atribuem muito valor ao letramento escolar. Isso porque, imbricadamente, expressam a avaliação que fazem em relação a esse letramento. Uma constatação importante é que todas as famílias valorizam o letramento escolar e avaliam de forma muito significativa sua importância, apesar de nem sempre darem o acompanhamento necessário aos filhos e filhas nas atividades escolares.

Por ter considerado necessário voltar ao campo para realizar uma segunda entrevista com as famílias, não mais apenas com um roteiro a ser seguido, mas com as questões já elaboradas, verificamos que as representações expressas pelas famílias acerca do letramento escolar são, de fato, o que já foi apresentado nas análises.

Eis o Quadro 23 que sintetiza a análise do significado identificacional do letramento escolar:

QUADRO 23 – SÍNTESE DA ANÁLISE DO SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL DO LETRAMENTO ESCOLAR

ITENS DA ENTREVISTA	MODALIDADE E AVALIAÇÃO
Motivo para matricular os filhos e filhas na escola	Modalidade deôntica Avaliação de valor desejável socialmente
Valorização do letramento escolar	Modalidade deôntica Avaliação de valor desejável socialmente
Importância da escola na vida da família	Modalidade deôntica Avaliação de valor desejável socialmente
Vontade de ir para a escola	Modalidade deôntica Avaliação de valor desejável socialmente
Acompanhamento nas atividades escolares	Modalidade deôntica Avaliação de valor desejável socialmente

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Assim, ao concluir essas seções de análise dos significados representacional e identificacional do letramento escolar, cabe evidenciar que a volta ao campo permitiu, nessa pesquisa etnográfico-discursiva, a construção social de um conhecimento em processo de validação

mais fundamentado, que viabilizou um olhar mais seguro sobre os letramentos em análise.

ESBOÇANDO UMA CONCLUSÃO

Após a análise desses significados, cabe colocar que o letramento familiar existe constituído pela linguagem oral, pois a fala é elemento fundamental para atualização dos eventos próprios da instituição familiar. No entanto, mesmo nas famílias em que os responsáveis não são escolarizados ou não sabem ler o mundo da escrita, o letramento escolar está presente e está, de algum modo, existindo paralelamente às práticas do letramento familiar. No sentido de que, mesmo nas famílias em que os responsáveis não leem a palavra escrita, o letramento escolar é construído por algum membro da família. Isso reafirma que ele existe e é conservado, cultuado na família como forma de permitir a inserção dos seus no mercado de trabalho, como forma de permitir melhor condição de sobrevivência.

Assim é que não há independência do letramento familiar em relação ao letramento escolar. Os dois existem, mas numa necessidade de complementaridade como sendo um suporte do outro, pois o letramento escolar é vislumbrado pela família como forma de viabilizar melhores condições para os seus. Por outro lado, a escola, ou a instituição de ensino carece do letramento familiar como forma de fundamentar a formação humana dos seus estudantes; suporte educativo do aprendente, a ser construído cotidianamente e permanentemente no contexto familiar, a fim de, concretamente, ser possível educar para a humanização da sociedade com o desejo de construir práticas sociais atualizadas por eventos em que seja possível experimentar a generosidade, o respeito, a conduta ética e respeitosa para com os outros. A família deve formar para a vida em sociedade com dignidade. E a escola deve formar para a vida em sociedade com competências necessárias para a própria existência e também para o mundo do trabalho.

LETRAMENTO FAMILIAR E LETRAMENTO ESCOLAR

Nesta seção, importa evidenciar que os eventos e as práticas de letramento da família e da escola se dão diferentemente, não apenas pelo espaço geográfico ser diverso, mas pela própria constituição como instituições sociais.

Conforme Lakatos e Marconi (1999, p.170-171), a instituição família é fundamento elementar e universal das sociedades, assumindo modificações ao longo da história. E a instituição escola também apresenta elementos próprios, independente do contexto geográfico ou cultural. Assim, eis o Quadro 24 com adaptações elaboradas pela pesquisadora:

QUADRO 24- INSTITUIÇÕES SOCIAIS

INSTITUIÇÕES SOCIAIS		
ELEMENTOS ESTRUTURAIS	FAMÍLIA	ESCOLA
Atitudes/comportamentos	Afeto, amor, lealdade, respeito, sentimento de pertencimento, união.	Ensino, aprendizagem, cooperação, respeito, socialização, desenvolvimento: psicomotor, cognitivo e afetivo.
Traços culturais simbólicos (Símbolos)	Aliança e bens móveis.	Emblema, símbolo da profissão, beca, entre outros.
Traços culturais utilitários (Bens imóveis)	Lar, habitação, propriedades.	Edifício.
Códigos orais ou escritos	Certidão de casamento, testamento, genealogia.	Legislação de ensino, currículo, estatuto, regimento, projeto pedagógico, plano de curso, entre outros.
ELEMENTOS HUMANOS	FAMÍLIA	ESCOLA
Pessoa(s)	Marido, pai, mãe, mulher, avó, avô, tio/a, irmão/ã, primo/a(s).	Docente, discente, gestor/a, coordenador/a, supervisor/a pedagógico, pessoal do setor administrativo, educador/a de apoio.

Fonte: Lakatos e Marconi (1999, p.170) adaptado por Rolim-Moura, 2017.

Desse modo, pela própria organização estrutural diferente, é sabido que, como instituições diversas, tanto a família quanto a escola têm razão de serem diferenciadas. A família, historicamente, tem passado por profundas modificações. Medeiros (1997, p. 24) afirma que a comunidade estatal se constitui a partir da família, por ser esta a primeira organização social. Daí ser uma instituição base das relações organizacionais da vida em sociedade, principalmente, da escola, por esta ser um espaço de escolarização produtora de conhecimento sistematizado. Sobre a escola, Soares (2003, p.89) argumenta:

Tradicional e consensualmente, considera-se que o acesso ao mundo da escrita é incumbência e responsabilidade da escola e do processo que nela e por ela se dá – a *escolarização*. Em outras palavras, considera-se que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a *alfabetização*, quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimento e atitudes necessárias ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o *letramento*.

Desse modo, ao considerar os diferentes elementos de estruturação dessas instituições, deve ficar evidente que são diferentes contextos, com objetivos diferenciados e estruturação também diferenciada, que permite compreender que um evento de letramento na escola envolve a leitura, a produção escrita, a apresentação oral do docente e do aprendente numa relação mista do oral com base no escrito, por exemplo. No entanto, no contexto familiar, os eventos de letramento, mesmo nas famílias escolarizadas, se dão, basicamente, pelo uso da linguagem oral, pois, necessariamente, não se estrutura com organização sistemática, nem com rigor metodológico, que cabe à escola. Assim, é preciso ter ciência de que o uso da linguagem oral

pelos escolarizados é diferente da linguagem oral utilizada pelos não escolarizados, em relação ao conteúdo ou quanto ao vocabulário. Mas, em essência, a linguagem no contexto familiar é, predominantemente, oral. E, a partir essencialmente dessa linguagem oral, são repassados valores, ensinamentos, orientações, crenças, conhecimentos que sobrevivem a gerações.

Diferentemente, na escola, o letramento, cuja base é a linguagem escrita com práticas planejadas, se diferencia do letramento familiar, com base na linguagem, principalmente, oral, que pela própria organização estrutural tem sistemática peculiar, por exemplo, o cotidiano da família, o diálogo que se instaura na família, com suas peculiaridades, de acordo com o nível de escolaridade, mas também e, sobretudo, conforme a condição socioeconômica, que implica elaborar modos de aquisição de recursos para sobrevivência, manutenção e desenvolvimento de seus membros. A partir daí, é possível compreender que o letramento familiar (LF) e o letramento escolar (LE) precisam ser considerados como existindo com base nas diversas linguagens mais utilizadas em cada contexto, compreendendo que o LF é um suporte necessário e essencial para manutenção familiar e que o LE tem sua relevância e valor na sociedade.

Em outras palavras, tanto o LF quanto o LE têm objetivos, mudando apenas os procedimentos que intermedeiam o alcance das finalidades. No LF, há a pretensão de se constituir como apoio e proteção para manutenção e sobrevivência do seio familiar. Hironaka (1999, p.8) afirma que, atualmente, para a família, o mais importante é pertencer ao seu âmago, integrando sentimentos, esperanças e valores, de modo que a cada um seja permitido seguir o caminho da realização do próprio projeto de felicidade. E no LE, há o planejamento para atingir objetivos a serem alcançados através de práticas que envolvem a aprendizagem e o uso da linguagem escrita.

Dessa maneira, como afirma Street (2014, p.168), “é incorreto conceber o ‘letramento’ isolado de outros meios de comunicação.

Práticas letradas estão sempre encaixadas em usos orais, e as variações entre culturas são geralmente variações na mescla de canais orais/letrados. Portanto, concebendo o letramento como prática social, numa abordagem qualitativa, especialmente, com base em dados construídos através de pesquisa etnográfica, é necessário afirmar acostado em Street, que os próprios sujeitos constroem e expressam os significados sociais locais, sendo, por isso, o letramento um ato social. Jamais pode ser compreendido sendo desconsiderado o contexto local e seus significados sociais (STREET, 2014), pois o contexto local é o grande foco do letramento, constituindo significados sociais e culturalmente válidos.

EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Os eventos e as práticas de letramento desses contextos, o familiar e o escolar, como colocado na seção anterior, se dão diferentemente. Barton (1994) afirma, com base nos Novos Estudos do Letramento, e Rolim-Silva (2001, p.25) reitera que: “O letramento é baseado em um sistema de símbolos. É um sistema simbólico usado para comunicação e como tal existe numa relação de troca com outros sistemas de informação. É um modo de representar o mundo para outros.”

Assim é que o letramento é sempre definido na perspectiva do social. Como explica Barton (1994), os eventos de letramento são situações observáveis que surgem de práticas e são formadas por elas. As práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. As práticas não são observáveis; envolvem valores, sentimentos, atitudes, relações sociais entre pessoas, grupos e comunidades (BARTON; HAMILTON, 1998). Portanto, as práticas de letramento são atividades sociais que as pessoas atualizam em eventos de letramento (BARTON, 1994; ROLIM-SILVA, 2001).

A atualização das práticas de letramento em eventos constitui significado porque inseridos no contexto em que está envolvido, o qual

é moldado por instituições sociais e relações de poder. Desse modo é que, de acordo com a instituição familiar estudada, foi observado que cada família tem identidade própria conforme a situação socioeconômica e a escolarização que construiu ou não. Todos são letrados em práticas orais, mas nem todos são letrados em usos dominantes da escrita, mesmo tendo relações de uso com a escrita nas situações das diferentes agências de letramento da vida em sociedade, como a família, a igreja, o trabalho (KLEIMAN, 1995).

Desse modo é que, em consonância com Freire (1989, p.39), podemos afirmar: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo”. Os sujeitos se desenvolvem pela socialização, na convivência com os outros, em processos de letramento continuados, pois estamos sempre aprendendo, ou com os mais simples, não escolarizados, ou com os mais desenvolvidos intelectualmente. O processo de aprendizagem é perene e ocorre em todo e qualquer espaço contextual.

EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO FAMILIAR

Como já colocado na seção anterior, o letramento familiar tem eventos e práticas próprias desse contexto, constituindo-se de elementos humanos que assumem papéis sociais próprios desse universo, como apresentado no início deste capítulo. Na instituição familiar, conforme adaptação feita pela pesquisadora do quadro organizado por Lakatos e Marconi (1999), as pessoas assumem papéis de acordo com a identidade social, geralmente proveniente da natureza biológica e sexual, mas nem sempre coincidente, que se constrói social e historicamente em papéis como: marido, pai, mulher, mãe, avó, avô, tio/a, irmão/ã, primo/a(s).

Conforme dados de pesquisa etnográfica apresentada, verificamos, no contexto familiar, eventos que atualizam as práticas de letramento peculiares a esse universo. Eis alguns dados conforme os itens listados na entrevista realizada junto às famílias colaboradoras.

O primeiro item: *Reunião familiar*. Esse evento em algumas famílias se dá concomitantemente ao momento de pelo menos uma das refeições. É um evento repleto de semioses, pois nele os membros se sentem participando de um grupo familiar, partilham acontecimentos, agradáveis ou não, partilham preocupações, a agenda do dia ou da semana, reforçam laços de pertencimento ao grupo familiar. Pelas falas das famílias, é possível verificar que há um envolvimento dos responsáveis com a família e que esse é um evento significativo para construção ou manutenção dos laços familiares. A partir dele, são atualizadas práticas sociais da família como instituição social fundamental para organização da sociedade. O evento tem valor simbólico importante no contexto familiar. Como elemento que expressa a organização familiar, expressa outros elementos dessa instituição, por exemplo, união, que constitui parte das práticas sociais da família e, portanto, constitui parte das práticas de letramento da família. Exemplos disso podem ser verificados na fala das famílias, ao serem questionadas sobre a existência de algum momento de reunião familiar.

Eis recortes de falas de algumas famílias:

Pesquisadora: Vocês têm algum momento de reunião familiar?

FN1: Todos os dias (...) A **gente se reúne** pra amanhecer, à NOITE, a gente gosta muito de ouvir, de ler historinhas junto com os meninos, OU, assistir desenho no quarto. Eles gostam muito de escolher os desenhos. Aí a gente fica. QUEREM que a gente assista junto com eles. E quando também a gente faz um momento de oração junto. Quando dá comida; não dá só ela não. A gente **faz três momento**. De manhã quando acorda, na hora da comida, a tarde e à noite eles sozinhos (ininteligível). E à noite eles têm o costume de ou ler ou assistir alguma coisa juntos. (...) A gente conversa às vezes quando é historinha.

FL6: “*TEM. TODOS os dias*, assim. [...] *sempre* [...] *tá* tudo em casa, né?”

FC9: Um **momento todo mundo reunido** a gente// sai assim, uma missa, geralmente, vamos junto, como eu te falei ontem. O almoço daqui, geralmente, é um pouco diferente de muitas casas. AQUI (ininteligível) tamos também na refeição, e no BÁSICO, é geralmente isso, né. Pra eu assistir um programa aqui é difícil, mais só aqui a **cozinha é que aglutina a gente**. Porque os mininu gosta mais de jogos e eu gosto mais é de outras coisas. Fica um pouco fracionado, mas // tem sempre uma coisa, outra que (...) dá pra, pra reunir.

FC10: Tem// assim// de tá tudo junto, assim, na **hora do jantar**, à noite, quando ele chega do trabalho, né? A gente sempre tá **todo mundo unido**.

Outro evento de grande valor simbólico no contexto familiar e que é um elemento importante no funcionamento e na manutenção da família é o *Repasse de ensinamentos, orientações e crenças* para os membros. Em todas, acontece pelo uso da linguagem oral. Apenas em uma, além da linguagem oral, é utilizada a linguagem escrita, além de haver imbricação da transmissão de valores morais com orientações de fundo religioso, fato que ocorre em outras duas famílias, mas sem uso da linguagem escrita. Apenas com orientações realizadas pela oralidade.

Eis recortes de fala de algumas famílias:

Pesquisadora: Vocês têm algum momento para dar orientação, repassar ensinamentos, crenças, valores?

FL5: Bater a gente num bate não. Agora (ininteligível) mais **dá consei**. [...]. Assim, mulher, porque

(ininteligível) assim quando eles crescer, num andar cum gente RUIIM, nem cum má cumpáia, que EU num quero.

FN2: [...] Eu também **falo sobre a parte**, assim, das igreja né? Que eles têm que **ser obediente** porque Deus, Deus num gosta de filho disobediente a mãe, né. Eu dô consei, né? Pru beim a eles, né? (...) Dô consei. Digo que num é pra eles fazê as coisa que, que num agrada a Deus, né. (...) Que na palavra de Deus diz né? Que o filho que é rebelde pa mãe e po pai, Deus diminui os ano de vida dele, né?

FC8: Sim. Eu fui criada numa família católica. (...) meu esposo também. Como meu curso é História, como a gente começa assim a discordar de muitas coisas, né, quando passa pelas fases da vida, então eu acabei conhecendo o espiritismo. E aí, depois que eu conheci o espiritismo, aí eu passei até pensar//que eu sempre fui uma religiosa praticante, eu participo de palestras, participo (ininteligível) (...) As crianças também. Eu acho que a religião ajuda muito. Em casa eu tenho um horário específico para fazer **leitura do evangelho** e oração. Dou preferência para quando estão **todos em casa**.

A partir das falas das famílias, é perceptível que o evento de repassar orientações, crenças, valores é fundamental para o encaminamento dos/as filhos/as na vida em sociedade e esse é um evento que atualiza uma prática social peculiar à família. Em nenhum outro espaço da sociedade são transmitidos valores, crenças, orientações com o mesmo zelo e cuidado que a família faz, especialmente porque, em geral, há relação estreita de afeto entre os responsáveis pela família e seus filhos e filhas.

Outro evento da dinâmica familiar é o horário das refeições, aqui intitulado de **Refeição em família**. Evento familiar que, mesmo nas famílias que não reúnem todos os membros no mesmo horário,

o fato de existir a necessidade de alguém que faça a refeição tem um valor simbólico importante na família. O fato de voltar para casa na volta da escola ou do trabalho e o de poder fazer a refeição mostram que a família tem uma organização e isso organiza a vida de todos os membros.

Eis recorte de entrevistas que evidenciam isso:

Pesquisadora: Vocês fazem refeições em família?

FN1: *Sim*. Na cozinha. Agora eu só não gosto que não fique na mesa. Mas, assim, geralmente, só mais eu e os meninos. Meu marido, ele não gosta muito de comer na mesa não. Ele até participa da oração.

FS3: *Faz*. A gente *faz*. *Almoça, janta. Tudo junto*. Na cozinha, na MESA. As veis EU quem quero sair, mais eu fico (ininteligível).

FO7: [...] Nem sempre. Porque, primeiro, eu como dona de casa tem os meus afazeres. Às vezes, eu tô lavando roupa (ininteligível), boto o dele antes; pra quando ele chegar; **já chega faminto**. Ela pergunta logo: mainha já botou meu almoço? Aí, ele às vezes vem assistir o jogo, o esporte; o resultado. E ela vai lá pro quarto dela. Ela come lá. Quando termina, encosta o prato. Mais acontece assim, no sábado ou no domingo, quando tá bem folgado, que **dá pra todo mundo se juntar, FICA, na mesa**. (grifo meu).

FC8: É. Infelizmente não conseguimos ainda sentar todos à mesa. [...] Mas, a gente fica **todo mundo junto**. [...] No **mesmo ambiente**. [...] A **gente conversa**, mas assim: como eu trabalho num ramo e meu esposo trabalha em outro e as crianças passam a manhã na escola, ficam ansiosos pra ver desenho. [...] Então, eu não vou NEGAR, que eles costumam almoçar vendo desenho. E, meu esposo e eu, porque também não é um assunto que agrada a eles, aí,

geralmente, ele vai me contar o que se passou, pedir opinião, alguma coisa (ininteligível) conversando e as crianças vendo desenho. [...] A noite é diferente. [...] Mas aí como a gente costuma fazer lanche, é um lanche, rápido assim. Aí sempre **a gente faz junto**. E como tem que lanchar primeiro, como ele estuda à noite, tem de ser antes dele ir pra faculdade.

Esse evento da refeição em família, muito evidentemente naquela que faz esse momento, há uma demonstração de cuidado em juntar todos, de zelo com todos os membros, em deixar satisfeito quem chegou do trabalho, por exemplo. Eis o que diz a **FO7**: “[...] boto o dele antes; pra quando ele chegar; **já chega faminto**. [...]”. Aqui, a mulher se preocupa em não desagradar aquele que chega querendo almoçar, que é o marido. Por outro lado, no entanto, ela não se interessa em fazer a refeição em família, pois cuida, primeiro, dos afazeres domésticos, sem se dar conta de que o evento familiar tem um significado bem maior do que o afazer doméstico que, inclusive, pode ser feito em outro horário. Eis um recorte que evidencia isso: “[...] Nem sempre. Porque, primeiro, eu como dona de casa tem os meus afazeres. Às vezes, eu tô lavando roupa [...]”.

O conjunto de eventos que constitui a prática do **Cotidiano familiar** é uma sequência rotineira de ações que atualizam uma prática própria de cada família, obviamente que cada uma, de acordo com o lugar onde reside, em quais condições reside e em que trabalha, onde estuda, entre outros fatores que constituem a rotina de cada instituição familiar. Eis alguns recortes de falas das famílias para evidenciar isso:

FN1: “Pela manhã eles vão pra escola e a gente vai trabalhar. Meio dia todo mundo junto almoça. À tarde, tem as tarefas [...] À noite, eles querem que a gente veja com eles desenho ou [...] leia alguma historinha”.

FN2: “Meu marido vai trabaiaá. Ur mininu de tarde vão pá escola. De noite tão im casa pá durmi.”

FS3: “Ele (o esposo) sai pra trabalhar de manhã, eu botu ur mininu pá ir pá escola, [...] vou ajeitar a merenda DELE, né? [...]. Depois [...] fazer meu almoço.”

FL5: “[...] botu eles pá escola e vou resolver as coisa. [...] vô buscar. Aqui TUDO, EU sou responsável por tudim que mora nessa casa. [...] TUDO. TUDO aqui é eu e ele. Quando ele podia andar, ele saia pá resolver. [...] Dexu ele im casa olhanu e vou.”

FL6: “Eu levo ela pra escola, a minha mãe fica com minha bebê. [...] E assim passa o dia. Depois é ir pegar ela na escola.”

FO7: “[...] ele chega tarde, ele, ele janta; [...]. Ela já tá lá, fazendo os trabalho dela, estudando, que ela estuda pelo computador, pela internet [...] Ele sai BEM cedinho. [...] vou ajeitar a merenda e ela vai se arrumar. [...] ele chega, [...] pega ela, vai embora e eu fico só [...]”.

FO8: “Na semana, as crianças vão para escola e nós vamos trabalhar. Final de semana a gente passa sempre junto. [...] Minha mãe cuida dos meus filhos pra mim trabalhar. [...] à noite, [...] tá todo mundo junto. E na hora do almoço, né, também”.

FC9: “Eles vão pra escola todos os dias. Chegam, vamos almoçar. [...] todo dia.”

FC10: “Meu esposo trabalha. [...] a mais velha, [...] trabalha [...] almoçar im casa. [...] noite, ela vai pu cursinho [...] ser psicóloga. [...] tá estudando [...] TODO mundo reunido. [...] À noite [...] fazendo meus AFAZERES e cuidando da minha mãe e da minha tia [...]”.

Propositalmente foram apresentados todos os recortes de falas das famílias pesquisadas, justamente para mostrar que o cotidiano familiar é muito assemelhado nas famílias, mudando, às vezes, a ordem das atividades diárias que as famílias constroem. O cotidiano delas se dá pela ida à escola, pela ida ao trabalho ou a saída para solucionar algo e o fazer as refeições. Para quem fica em casa, significa cozinhar os alimentos para que seus membros, ao chegarem dos afazeres fora de casa, possam se alimentar, além da realização das atividades escolares. Basicamente, essa é a sequência do cotidiano das famílias e representa a atualização das práticas sociais da instituição familiar, incluindo todos os itens já apresentados que fazem parte das práticas familiares.

O último evento da vida em família listado aqui foi: **Leitura e escrita para os/as filhos/as ou com eles/elas**. Em relação a esse item, as atividades estão especialmente ligadas às escolares. Na maioria das famílias, ler e escrever não são hábitos, até porque, em algumas, os responsáveis não são escolarizados. Em outras, a leitura tem motivação prática para fins de estudo. Em outras duas famílias, as práticas de leitura para os filhos/as. Em uma, a prática de leitura se dá com os filhos/as e ainda, o filho e a filha leem por iniciativa própria; e a filha escreve por prazer. Em outra, as filhas adultas leem por interesse pessoal na leitura.

Assim, esses eventos da prática familiar, como afirmam Chouliaraki e Fairclough (1999) reiterados por Rolim-Silva (2001), constituem uma prática social, pois se repetem dentro de uma permanência relativa ou um modo habitual de ação.

Esses eventos atualizam as práticas de letramento do contexto familiar, pois em todos eles há atitudes e comportamentos que desencadeiam sentimentos próprios do universo da instituição familiar, como: união, sentimento de pertencimento, afeto, com elementos de traços culturais, por exemplo, a própria habitação. Todos esses eventos são em um domicílio, constituído dentro do contexto familiar. Daí que, como afirmam Barton e Hamilton (BARTON; HAMILTON;

IVANIC, 2000, p.13, tradução nossa), “[...] as práticas de letramento são culturalmente construídas e, como todos os fenômenos culturais, têm suas raízes no passado”²⁶. Em outras palavras, como a instituição familiar se deu primeiramente na organização da sociedade (MEDEIROS, 1997), ela é sustentáculo histórico das culturas e das práticas sociais de um modo geral.

Nos eventos apresentados, as palavras dão significado ao contexto familiar, como o contexto dá significado às palavras. Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p.190) citados por Rolim-Silva (2001, p.28) afirmam que as:

[...] palavras dão significado aos contextos, assim como os contextos dão significado às palavras. Palavras e contexto são dois espelhos, um frente ao outro, infinita e simultaneamente refletindo um ao outro. Se eles não tinham no início, mais cedo ou mais tarde, todos os movimentos sociais vieram argumentar que significado e contexto são mutuamente constitutivos um do outro. Uma palavra ou feito torna seu significado em um contexto, o qual, por seu turno, auxilia a criar, dado que este tem significado.

Desse modo, é que relacionada com a natureza construída do letramento, qualquer teoria de letramento implica uma teoria de aprendizagem, pois as práticas de letramento mudam e novas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informais e sentidos de fazer, entre outros. Essas aprendizagens ocorrem em determinados contextos sociais e parte delas é resultado da internalização de processos sociais (BARTON; HAMILTON, 1998).

Eis o Quadro 25 que sintetiza os principais eventos e práticas do letramento familiar:

26 “[...] literacy practices are culturally constructed, and, like all cultural phenomena, they have their roots in the past.”

QUADRO 25 – SÍNTESE DA ANÁLISE DE EVENTOS E PRÁTICAS DO LETRAMENTO FAMILIAR COM BASE NA TSL

EVENTOS E PRÁTICAS DO LETRAMENTO FAMILIAR	
REUNIÃO FAMILIAR	Evento habitualmente repetido, constituindo uma prática social familiar.
REPASSE DE ENSINAMENTOS/ ORIENTAÇÕES/CRENÇAS	Evento frequentemente repetido, constituindo uma prática social familiar.
REFEIÇÃO EM FAMÍLIA	Evento que, em muitas famílias, ocorre na hora das refeições e constitui uma prática social familiar.
COTIDIANO DA FAMÍLIA	Rotina que se dá pelo hábito de repetir determinadas sequências de eventos próprios do cotidiano familiar e que se dá, geralmente, dependendo da família, pela repetição da ida à escola, ao trabalho, de fazer a refeição. Esse conjunto de eventos próprios de cada família constitui a prática social familiar diária.
LEITURA E ESCRITA PARA OS FILHOS/AS OU COM ELES/ELAS	Evento que ocorre em todas as famílias pesquisadas como desenvolvimento das atividades escolares. Como evento, afora atividade escolar, ocorre apenas em algumas famílias. Há três famílias em que os responsáveis não são escolarizados. As outras famílias não têm o hábito de leitura. Com exceção de duas famílias em que os responsáveis fazem leituras por motivação religiosa e por conta de estudos com motivação prática para aprovação em concurso público e outro por cursar uma graduação.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Assim é que os eventos próprios do contexto familiar vão constituindo as práticas familiares. Todas com significação própria e que instituem o letramento familiar, que não se dá apenas pelo uso da linguagem oral, mas pelo conjunto de semioses inerentes a esse contexto e que significa, muito peculiarmente, as aprendizagens relativas a ele. Como foram verificados, os eventos familiares se constituem, especialmente pelo uso da linguagem oral, como o gênero primário, conversa informal. Entretanto, não estão sendo preteridas as imbricações da linguagem escrita, que está, principalmente, no fazer das atividades escolares das famílias e em interferências da linguagem escrita pela leitura de textos da literatura em geral; mesmo que tenha uma ênfase particular nas atividades escolares.

Portanto, os eventos que vão constituindo as práticas do letramento familiar são uma complexidade emaranhada de linguagens que constrói as práticas familiares de acordo com a cultura, o contexto histórico, social, econômico, político, geográfico, as próprias condições da família, sua percepção do mundo e suas necessidades. Tudo isso, de forma imbricada, vai constituindo dialeticamente os sujeitos pela dialogia entre os próprios membros da família e suas relações com outros nos espaços sociais que tenham convivência, a exemplo disso, a escola. O letramento familiar não é uma construção estanque; reservada solitariamente à família. É um processo de construção de aprendizagens no contexto familiar, mas carregado de interferências do meio social e suas interfaces.

EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR

Eventos escolares atualizam práticas do letramento escolar. Este ocorre em instituições escolares e com determinadas características, como afirmam Lakatos e Marconi (1999), com adaptações da pesquisadora, conforme citado no início deste capítulo: ensino, aprendizagem, desenvolvimento: psicomotor, cognitivo e afetivo, entre outras. Com traços culturais utilitários, por exemplo: em um espaço físico próprio, um edifício, uma casa, um estabelecimento, além dos elementos humanos que, no contexto escolar, assumem papel social condicionado, em geral, pela formação profissional, por exemplo: docente, discente, gestor/a, coordenador/a pedagógico/a, pessoal do setor administrativo, educador/a de apoio.

Com base nisso, os itens da entrevista sobre o letramento escolar realizado junto às famílias, necessariamente, não são de eventos inerentes às práticas educativas da escola. São, na realidade, itens listados para constituir pontos a serem abordados com as famílias para permitir uma aproximação ao contexto familiar, no sentido de questioná-las acerca das práticas da escola, sua importância para as

famílias e atingir o objetivo principal da investigação que foi investigar como as famílias da cidade de Cajazeiras-PB têm construído atualmente o letramento familiar e o letramento escolar.

Desse modo, a investigação foi ancorada no contexto familiar para, a partir dele, poder elaborar uma compreensão acerca do letramento familiar e do letramento escolar, com a finalidade de verificar a existência desses letramentos; analisar a existência de relação entre um letramento e outro; analisar como as famílias contribuem para o desenvolvimento do letramento escolar de seus membros e identificar como as relações familiares constituem as práticas de letramento das famílias. Assim, o foco se manteve nas práticas da instituição familiar e com essa base, na percepção acerca do letramento escolar.

Os itens da entrevista sobre o letramento escolar foram:

- Motivo para matricular filhos e filhas na escola - Acerca desse item, todas as famílias demonstraram que se preocupam com o futuro dos/das filhos/as ou netos/a. Por isso, acreditam que, pela escolarização, podem ter condições de sobreviver melhor na sociedade. Para tanto, fazem todo esforço para matriculá-los e mantê-los na escola, mesmo que o esforço seja ter a obrigação de acordar mais cedo para encaminhá-los para a escola, preparar com compromisso de horário certo as refeições e a responsabilidade de contribuir na organização da vida familiar a fim de viabilizar o acesso aos estudos;
- Valorização do letramento escolar - Sobre este item, todas as famílias demonstraram a grande valorização que dão aos estudos. Item que confirma o anterior, no sentido do porquê matricular os/as filhos/as na escola. Mais uma vez, neste item, as famílias insistem em argumentar que os estudos viabilizarão a seus/suas filhos/filhas o acesso ao trabalho em condições que permitam melhor remuneração;
- Importância da escola na vida da família - Nesse item, as famílias mais uma vez demonstraram a importância que dão

aos estudos, e elas todas insistem no raciocínio de que através do desenvolvimento nos estudos, os/as filhos/as terão melhores oportunidades de sobrevivência em condições de vida mais razoáveis;

- Vontade de ir para a escola - Nesse item, as mães/avó e um pai das famílias investigadas afirmam que os/as filhos/as e netos/a vão tranquilamente para escola e gostam de ir. Nesse ponto, cabe uma ponderação em relação à escola. É muito comum ouvir de docentes da educação básica que os estudantes não querem nada. Como fica comprovado na pesquisa, se eles têm vontade de ir para escola e lá não há o envolvimento necessário para o desenvolvimento das práticas próprias do ambiente escolar, cabe à escola, ao/à gestor/a, ao docente planejar e replanejar as práticas de ensino, de modo que acolha os estudantes, aproveite e considere seus conhecimentos construídos nos espaços não escolares para construir práticas de ensino. Como afirma Freire (1989), a leitura de mundo que todos os estudantes carregam na memória pode contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens realmente significativas no fazer educativo. Com isso, quem ganha são os docentes, por inicialmente conduzir estudantes mais envolvidos com as práticas escolares, os próprios estudantes, seus familiares e toda a sociedade, a qual poderá ter cidadãos mais realizados, como seres pensantes e até mais humanos, pelo fato de terem vivenciado situações em que foram ouvidos e respeitados;
- Acompanhamento nas atividades escolares - A respeito desse item, as famílias colocaram que os/as seus/suas filhos/filhas fazem as tarefas escolares com eles mesmos, sozinhos, com colegas ou no reforço escolar. As famílias dizem que os/as seus/suas filhos/as, netos/a realizam as atividades escolares. E, na percepção delas, a forma como se dá esse acompanha-

mento é o bastante. Em relação a esse evento que ocorre fora da escola, o da facção das atividades escolares, importa considerar que algumas famílias nem cogitam em cuidar da construção da prática de leitura dos/das seus/suas filhos/as. Para algumas famílias, essa não é uma preocupação. No entanto, particularmente em uma, o pai demonstrou muita insatisfação com a escola, pois os seus filhos não se empenham em nenhuma leitura, a não ser em realizar atividades determinadas pela instituição escolar. Esse pai destaca alguns pontos que merecem atenção da escola: se essa instituição é o espaço social responsável pelo letramento escolar, cabe a ela refletir sobre seu papel na formação de leitores, especialmente para não incorrer, conforme Perini afirma na sua publicação de 1988, no mesmo problema recorrente na década de 1980 do século passado, de que a escola, mesmo sendo responsável pela alfabetização, não conseguia atingir essa meta. Em outras palavras, estando em outro momento social e histórico, na segunda década do século XXI, é preciso trabalhar para não permitir a continuidade do analfabetismo funcional devido a diversos fatores, entre eles, a negligência da escola em pautar suas práticas na leitura funcional dos estudantes, fato comprometedor para essa instituição, particularmente porque é dela a responsabilidade social de instaurar o letramento escolar. Com isso, a partir da perspectiva da escola, é preciso reverter esse quadro da realidade para que ela não chegue a sucumbir e, com ela, os seus profissionais, por serem socialmente responsáveis pela produção, com responsabilidade e compromisso ético, de construir o letramento escolar.

Essa é uma questão complexa que merece reflexão, sobretudo no tocante aos docentes, que tantas vezes reclamam por valorização social da profissão. Pensando do lado da sociedade, parece até haver motivo para isso. No entanto, por outro lado, é visível que a realidade

social conturbada que estamos vivendo tem tido reflexos severos nos contextos escolares entre os próprios docentes. Como tais, sabemos que não é tão simples conciliar o entorno social da escola, a realidade e a própria prática escolar, tendo em vista que somos seres humanos que sentem e também vivenciam a realidade da sociedade, portanto, sofrem como os estudantes. Ainda mais, ao tratar de forma crítica as práticas escolares, é preciso considerar o profissional docente desde sua formação, não só acadêmica, mas também sua história de identificação com a profissão, sua história familiar, sua história de vida, a realidade e as condições em que vive, pois somos seres holísticos e nada está fora dessa relação complexa de fatores que nos fazem humanos.

Assim, os itens listados foram denominados na investigação como elementos do letramento escolar para permitir uma abordagem sobre ele a partir da percepção das famílias.

O letramento escolar corresponde a um agrupamento de práticas sociais de leitura e de escrita que ocorrem a partir das práticas escolares. Eventos em que a leitura e a escrita são partes fundamentais para fazer sentido à situação de ensinar, de aprender, de saber conviver interativamente com os participantes, bem como em relação aos processos e procedimentos cognitivos interpretativos do ensino e da aprendizagem, especialmente dos diretamente envolvidos com as práticas de ensino da instituição escolar (KLEIMAN, 1995).

Os eventos de letramento escolar envolvem todas as atividades que, de algum modo, a comunidade escolar executa ou coordena. Diz respeito ao que docentes, discentes, gestores, profissionais que integram o corpo escolar, no setor pedagógico e no setor administrativo e comunidade familiar produzem. Esses eventos relacionam todos os envolvidos a partir dos conhecimentos e do que refletem sobre o que constroem com as práticas sociais da leitura e da escrita. Como exemplos disso, podem ser listados desde a aula, o principal e primeiro evento representativo da escola, que pode ser desenvolvida desde o formato mais simples, com o docente e os discentes, numa

sala de aula, até a mais elaborada, com o uso de recursos tecnológicos. Mas também uma reunião de pais com os docentes, jogos na escola, como olimpíadas, aula de campo, por exemplo, entre outras possibilidades. Em qualquer delas, é preciso considerar as características, necessidades e realidade dos aprendizes, elementos fundamentais na construção do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, como trata de um evento escolar, exige planejamento didático a considerar nível de ensino, faixa etária, série/ano. Isso requer planejamento contínuo e reflexão para mudanças e ressignificações das concepções que embasam as práticas educativas e os procedimentos metodológicos. Além do que há a necessidade de considerar o contexto social em que o discente está inserido (LIBÂNEO, 2003).

No fazer didático-pedagógico, os elementos humanos do processo didático, o docente e o discente são a parte viva do processo, e quem instaura o processo, que é o docente, tem a responsabilidade de pensá-lo, de refletir sobre o processo de ensino e, por consequência, da aprendizagem. Sob pena de transgredir, como afirma Freire (1996), o docente deve primar pelo respeito devido à autonomia do educando, como um ser que pensa, que sente, que reflete, que age, que assimila, que tem potencial para se desenvolver no processo conjunto da interação a se realizar dentro das práticas educativas.

Para finalizar esta seção, eis o Quadro 26, síntese dos itens que constituíram o ponto letramento escolar analisados com base na Teoria Social do Letramento.

QUADRO 26 – SÍNTESE DA ANÁLISE DO LETRAMENTO ESCOLAR COM BASE NA TSL

LETRAMENTO ESCOLAR	
Motivo para matricular filhos e filhas na escola	As famílias acreditam que, pela escolarização, os/as filhos/as, netos/as terão condições de sobreviver melhor na sociedade. As famílias fazem todo esforço para matricular e manter os/as filhos/as e netos/a na escola, mesmo que o esforço seja: ter a obrigação de acordar mais cedo para encaminhá-los para escola; preparar, com compromisso, as refeições; ter a responsabilidade de providenciar a organização da vida familiar a fim de viabilizar o acesso aos estudos.

LETRAMENTO ESCOLAR	
Valorização do letramento escolar	As famílias demonstram grande valorização aos estudos. As famílias argumentam que os estudos viabilizarão aos/as seus/suas filhos/filhas o acesso ao trabalho em condições que permitam melhor remuneração.
Importância da escola na vida da família	As famílias demonstram a importância dos estudos e acreditam que através disso os/as filhos/as, netos/a terão oportunidades de sobrevivência em melhores condições de vida.
Vontade de ir para a escola	As mães/avó e um pai das famílias investigadas afirmam que os/as filhos/as e netos/a gostam de ir para a escola.
Acompanhamento nas atividades escolares	As famílias afirmam que os/as seus/suas filhos/filhas fazem as tarefas com eles mesmos, sozinhos, com colegas ou no reforço escolar.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Assim, após uma leitura crítica acerca dos eventos e práticas do letramento escolar, constatamos que, como docentes, a nossa responsabilidade social é grandiosa. Para tanto, é exigido compromisso ético e responsável, movido pelo desejo de contribuir para o desenvolvimento social, intervindo favoravelmente com práticas sociais mais sensíveis ao outro, mais humanas, mais solidárias, a fim de construir mudanças sociais, com capacidade para conviver com todos e com todas que fazem a história humana.

Nas palavras de Freire (1996), assumir-se docente é assumir que ensinar exige, entre outras questões, compreender que a prática docente não é sinônimo de transferência de conhecimento. Exige reflexão crítica sobre a prática, respeito e reconhecimento dos saberes dos discentes, coerência com o que ensina, demanda “querer bem” (FREIRE, 1996, p.141) aos educandos, saber escutá-los e dialogar com eles. Para tanto, há a necessidade de constante construção de competência profissional, acompanhada de pesquisas e rigor metodológico. Implica ter consciência de que a autoridade docente é necessária para o desenvolvimento das práticas escolares, sob pena do processo de ensinagem não ocorrer a contento. Ainda mais, ter a lucidez de que a autoridade é exercício de competência profissional associada a bom senso, rigor e sensibilidade. Mas, não poderia ser

diferente. De todos os profissionais, das diferentes áreas, são exigidos comprometimento e responsabilidade. No tocante à escola, como a instituição escolar contribui efetivamente para o desenvolvimento dos sujeitos sociais, ela é, ao lado da instituição familiar, grande baluarte no processo de desenvolvimento dos sujeitos, portanto, da sociedade. Evidentemente, cabe rememorar, que ela é constituída por profissionais, seres humanos capacitados para realização dessas práticas educativas, que carecem de formação continuamente.

DISCUSSÃO

Nesta investigação, que tem como objeto de estudo o letramento familiar e o letramento escolar, fundamentada na Análise de Discurso Crítica e da Teoria Social do Letramento, suporte teórico e metodológico desta pesquisa etnográfica, é fomentada a percepção acerca das relações de poder e de ideologia presentes nesses contextos e das práticas de letramento que neles são instauradas, dialógica e dialeticamente. Ainda mais que essas práticas são constituídas, especialmente, pelo discurso, mas também por outras semioses, que não linguísticas.

A percepção baseada nessas teorias, como afirma Rios (2009), se dá pela relação dessas teorias, ADC e TSL, pois apresentam convergências fundamentais. Ei-las:

- compreensão do letramento como imbricado na linguagem;
- entendimento de que os contextos de formação dessas teorias têm um fundamento social;
- concepção da relação estreita entre linguagem e prática social;
- compreensão de que as semioses podem ser analisadas, sejam orais, escritas ou não linguísticas.

Desse modo, tendo como pano de fundo essas considerações, fica evidenciado que a TSL respalda o entendimento de que o letramento sendo contextualizado no espaço e no tempo, é possível verificar seu papel na vida das pessoas, nas histórias, nas tradições em que elas são

parte (BARTON; HAMILTON, 1998). Por isso, o próprio Barton, demonstrando o valor da pesquisa etnográfica, evidencia que este é um tipo de pesquisa que permite uma maior aproximação ao contexto pesquisado, viabilizando uma percepção mais ampla da vida das pessoas e do espaço que as práticas de letramento têm nas suas vidas (1994).

Assim, a partir dos dados construídos e gerados nesta pesquisa, podemos verificar que as famílias, ao terem uma organização própria como instituição social, cada uma de acordo com as condições socioeconômicas em que vive e conforme o processo de escolarização que alcançou ou não, constroem identidades e atividades reguladas pela linguagem, de modo que, pela linguagem, foi possível verificar relação plena com questões de justiça e de igualdade (GEE, 2000-2001). Até porque, como as famílias investigadas têm acesso diferenciado aos bens sociais e a determinados *status* sociais, as identidades são diversas e as próprias fomentam a desigualdade social, ao limitar o acesso das pessoas a algumas identidades e a outras não. Esse fato é compreensível numa rede complexa e emaranhada de fatores sociais e econômicos que constituem a realidade social concreta e discursivamente.

Os eventos e as práticas de letramento da família e da escola, como instituições sociais que são, têm naturezas distintas, com práticas rotineiras distintas, que se situam em espaços geográficos distintos.

Uma questão fundamental é que, como instituição social de convivência entre membros no contexto familiar, as pessoas se significam e significam os discursos dentro das práticas sociais, de modo que valoriza a questão das formas de ser, das identidades, aquilo que envolve o que você é, é parte de como você fala, como escreve, como olha, como se movimenta, entre outros. E tudo isso está ligado à identificação, ao processo de identificação, ao como as pessoas se identificam e são identificadas pelos outros (FAIRCLOUGH, 2003).

No contexto escolar, as relações se dão entre os pares, profissionais geralmente, licenciados que planejam as práticas educativas

com objetivos e metas a serem alcançados em um trabalho conjunto, constituindo uma prática social também carregada de significados. Como afirma Rolim-Silva (2001), na escola, as práticas de letramento têm determinadas características, por terem um modo particular de se realizar, pois, sendo o ensino constituído por práticas, tem, portanto, determinados sentidos dentro do contexto social em que está inserido.

Assim, nas famílias colaboradoras da pesquisa etnográfica, foi claramente evidenciado em todas as famílias participantes o inestimável valor que é dado ao letramento escolar. As famílias consideram que o fato de viabilizar a ida à escola é uma forma de valorizar o estudo do/a filho/a. Daí que fica evidenciado na pesquisa que a família, de um modo geral, entende que é importante que os/as filhos/as estudem. No entanto, falta maior conhecimento ou esclarecimento de como poderia contribuir para que, de fato, interferisse mais determinantemente no processo de construção de saberes didatizados no contexto da escola.

A partir da pesquisa etnográfico-discursiva realizada, é verificado que há um letramento familiar, que se atualiza, sobretudo, pelo uso da linguagem oral e um letramento escolar, que se instaura baseado no uso da linguagem escrita, principalmente. Esses letramentos estão em relação, na medida em que os/as filhos/as ao irem para a escola carregam os saberes aprendidos na família. Do mesmo modo, ao voltarem para o domicílio levam consigo as aprendizagens do universo escolar. Nesse sentido, os letramentos familiares e escolares estão em relação, e eles conduzem a organização da vida das pessoas. No entanto, é preciso considerar que, nas famílias em que os responsáveis não são escolarizados, há também saberes e há também organização da vida familiar, portanto, com eventos e práticas próprias do universo da família, tendo como base a própria história e vivências familiares.

Em relação ao letramento escolar, ele representa um ideal simbólico nas famílias, tendo em vista acreditarem que esse letramento dá suporte para o desenvolvimento e a ascensão na vida em sociedade. Mesmo nas famílias em que os membros não mais estudam em uma

instituição, o letramento escolar é compreendido como um suporte fundamental para sobrevivência em melhores condições, no sentido de viabilizar, não garantir, mas propiciar possibilidades de conquistas de espaço na sociedade, no mundo do trabalho. Por exemplo, foi verificada na pesquisa, a aprovação, em um emprego público, do pai da **FC10** e da conquista da vaga da filha mais velha da mesma família, que assume uma função de nível superior, no cartório onde trabalha, por conta do nível de escolaridade; na **FN1**, a mãe é professora concursada do município e o pai é policial; a contratação como atendente de uma empresa enquanto o pai trabalha nos serviços gerais da mesma empresa, por falta de escolaridade, na **FO7**. Essas são evidências bem claras de que o letramento escolar é fundamental como possibilidade para as pessoas ocuparem, no mercado de trabalho, papéis sociais que vão lhe dar um retorno financeiro mais favorável e uma melhor condição de vida.

Assim, nesta pesquisa, ficou evidenciado que as famílias contribuem para o desenvolvimento do letramento escolar de seus membros, facilitando e viabilizando o acesso à escola, aos estudos. Mas nem sempre têm condições, por várias razões, de melhor acompanhar seus/suas filhos/as ou netos/a nas atividades escolares.

As relações familiares constituem as práticas de letramento das famílias através de eventos muito peculiares ao universo da família, por exemplo: a organização do cotidiano da família, envolvendo desde as refeições até a organização do local para dormir; o repasse de ensinamentos, valores, crenças, orientações para vida, pois os membros, mesmo que necessariamente não utilizem logo aquele conhecimento repassado, as aprendizagens ficam para a vida; outro evento muito relevante nesta instituição é o momento de reunião familiar, de conversas entre os membros, em que se nutre o sentimento de pertencimento à família e se constroem laços afetivos e de união.

Desse modo, é possível compreender que o letramento das pessoas é um aspecto fundamental da sua aprendizagem, e que as con-

cepções, as visões de mundo das pessoas orientam suas ações. Daí que um estudo de práticas de letramento tem suas ligações mais imediatas com a educação (BARTON; HAMILTON, 2000).

Para finalizar, os eventos e as práticas que constroem o letramento familiar e o letramento escolar são fundamentais para a existência e o desenvolvimento das pessoas. A partir deles, as pessoas são formadas para vida em sociedade. Como universos diferentes, a família e a escola fomentam a organização dessa sociedade. Portanto, cada universo desses tem seu papel e seu valor na formação da constituição social. Por isso, compreender que há possibilidades de melhorar a vida em sociedade vai exigir de nós mudanças nas nossas posturas e atitudes, desde o universo familiar, até um repensar e refletir as práticas da instituição escolar, que é feita por nós que somos profissionais da educação.

Daí que a mudança tão sonhada na sociedade precisa ser iniciada na família e na escola como espaços de formação dos sujeitos. Isso exige de nós comprometimento responsável e amoroso, no sentido de querer bem, de afeto uns aos outros, mas também de querer o bem, o melhor para todos os humanos, respeitando-os, valorizando-os e reconhecendo-os como importantes na construção constante de uma sociedade digna e decente para a vida em meio ao ambiente respeitado e pensado como patrimônio de todos, logo exigindo de todos mais cuidado com os elementos naturais e todo o universo da natureza. Isso representa consciência de que, na natureza, tudo tem seu valor e importância para melhor sobrevivência harmônica de todos os seres vivos, não só humanos, mas seres que compõem o cenário ambiental, que vai desde os recursos hídricos até o cuidado com o ar que respiramos, envolvendo o lixo que produzimos, os alimentos que precisam ser mais bem aproveitados e não desperdiçados, como respeito aos outros e à própria natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pós a apresentação desta pesquisa etnográfico-discursiva realizada no município de Cajazeiras-PB, apresentamos as considerações finais, as quais têm como base a análise das conversas informais e as entrevistas semiestruturadas realizadas junto às famílias colaboradoras da pesquisa.

A investigação foi extremamente valiosa e enriquecedora, tanto para a pesquisadora, que reforçou a relevância da etnografia para a investigação qualitativa, pois permitiu uma aproximação dos/as colaboradores/as e uma leitura mais humanizada e menos técnica do objeto em estudo; quanto para a formação humana, pois, ao se aproximar dos sujeitos, foi, de algum modo, quebrado o distanciamento inicial entre pesquisadora e colaboradores, e isso facilitou a análise dos dados gerados ou construídos nas interações, que se deram durante a investigação, no caso, com as conversas informais e as entrevistas.

Assim, como a investigação foi sobre o letramento familiar e o letramento escolar como contextos de letramento, é possível fazer considerações relevantes sobre a família e a escola como instituições que, com muita peculiaridade, constituem práticas de letramento, as quais têm, de fato, papel fundamental na formação dos sujeitos sociais.

A escola tem sua sistematicidade e organização, fundamentada teórica e metodologicamente com finalidades a cumprir. Nessa perspectiva, as práticas de letramento instauradas nessa instituição social se atualizam em eventos baseados na leitura e escrita de textos, os quais são selecionados para, didaticamente, serem trabalhados com os discentes, de modo a viabilizar a construção de determinados sentidos e não de outros. Reiteramos essa questão trazendo as palavras de

Rolim-Silva (2001) e argumentando que as práticas de letramento, já que textos têm significações e funções dependentes do contexto em que estão relacionados, são práticas sociais de um domínio específico. Assim, são também moldados por instituições sociais e relações de poder. Dessa maneira, como o ensino é constituído por práticas, tem certos sentidos dentro do contexto social em que está inserido.

Assim, a escola contribui para formação dos sujeitos sociais que a ela chegam e que carecem de uma formação voltada para a realidade que os cerca, ou melhor, uma formação contextualizada nos aspectos sociais, ambientais, econômicos, políticos, históricos, culturais. Dessa maneira, a instituição escolar não se mantém, conforme afirma Freire (1996), como um dos mais importantes instrumentos dos aparelhos ideológicos do Estado, que investe todo o trabalho cotidiano para manutenção do *status quo* da sociedade, sem permitir que esses aprendentes vivenciem oportunidades de construir autonomia, com respeito à própria cultura, aos conhecimentos construídos pelo letramento familiar e todas as outras vivências do meio social, baseadas em diferentes semioses, especialmente, a linguagem oral.

Acrescido a isso, à escola cabe oportunizar aos estudantes, concretamente, por suas práticas didático-pedagógicas, não somente o acesso à escola por meio da matrícula, mas também propiciar espaços para questionamentos, reflexões, com o intuito de que o discente possa construir conhecimento, desenvolver criticidade, no sentido de aprender a enxergar a opacidade das questões sociais, que se constituem como práticas, mas também como discursos e que precisam tornar-se transparentes para o desenvolvimento de sujeitos com sensibilidade para os problemas e as desigualdades sociais.

A escola deve atuar não com tolerância à falta de compromisso, vinda do discente ou do docente, mas com responsabilidade, com comprometimento ético, humano e esperançoso. O docente, profissional responsável pela instauração do processo de ensinagem, coordena as atividades didático-pedagógicas com a autoridade e o respeito

necessários para a prática educativa, determinando responsabilidades para si e para o discente, a fim de conquistar a disciplina tão necessária nas práticas escolares, de modo que se torne possível a construção dos saberes. Assim, todos serão beneficiados, permitindo que os menos favorecidos socialmente também cheguem a ser inseridos nos processos de socialização da vida em sociedade (cf. FREIRE, 1996).

Com base nesse raciocínio, a instituição de ensino poderá contribuir para que a população que chegue a ela conquiste autonomia para o enfrentamento dos problemas da vida em sociedade, com iniciativa para ação.

Diferentemente, no contexto familiar, as práticas de letramento se dão com base na linguagem oral, mesmo que a família seja constituída por pessoas escolarizadas. Os eventos de letramento têm configurações que se modificam de acordo com a condição socioeconômica, com a escolaridade dos responsáveis e dos membros, com a percepção de mundo que cada família tem e com as práticas sociais que, de algum modo, a família participa conforme as profissões: o mundo de trabalho dos membros, as atividades que fazem para ocupar o tempo, a distração e alguma vivência religiosa. O letramento familiar, que acontece em meio às práticas domésticas, ocorre naturalmente na relação dos membros da família. Eles necessariamente não têm consciência de que, no convívio familiar, são ensinadas e aprendidas práticas próprias do meio familiar. E isso é importante ao considerar que, no decorrer dos eventos que ocorrem na família, há aprendizagens e ensinamentos não planejados, não intencionados, mas sempre em ocorrência.

Na parte II desta obra, está a metodologia e nela está contextualizada a pesquisa. Nessa parte, evidenciamos que, talvez pelo fato de a cidade em estudo ter se desenvolvido a partir de uma escola, há muita valorização do letramento escolar. Todas as famílias colaboradoras da pesquisa falam claramente que é fundamental ter estudo para sobreviver melhor na sociedade. Compreendem que seus filhos e filhas, ao

estudarem, podem trabalhar em um ofício com melhor remuneração. As famílias expressam a importância que dão ao letramento escolar e elas têm consciência de que há uma necessidade de acompanhar a vida escolar dos/as filhos/as, mas nem sempre têm condições escolares, financeiras, psicológicas ou até de tempo para acompanhá-los nas práticas da escola.

A pesquisa etnográfico-discursiva revelou que há o letramento familiar no contexto da família, cada uma com suas próprias práticas. Ainda mais, nas famílias, há nitidamente uma relação entre o letramento escolar e o letramento familiar, pelo uso e prática da leitura e escrita nos eventos sociais em que os membros vivenciam ativamente ou não. Mesmo em casos de os responsáveis não lerem o mundo da escrita, eles participam de eventos de letramento, ainda que em situação de dependência de algum leitor/a. Isso, possivelmente, os conduz à significativa valorização que dão ao letramento escolar, a ponto de declararem que saber ler o universo da escrita é uma necessidade de sobreviver sem depender das outras pessoas.

Quanto ao letramento familiar, este é baseado na linguagem oral e, através dessa linguagem, são repassados valores, crenças, ensinamentos e são construídos e organizados os eventos de letramento das práticas familiares.

O reconhecimento da existência do letramento familiar é a grande contribuição desta obra. Esse letramento construído a partir da linguagem oral é uma prática social que constitui os sujeitos e deixa marcas por toda a vida, pois, pelo uso de linguagens, especificamente da linguagem oral, são repassadas práticas, concepções, visões de mundo, sentimentos, formas de ser, que vão constituindo os sujeitos, sobretudo porque, como estamos constantemente em processos de aprendizagem, o letramento é uma constante na vida, uma vez que aprendizagens são construídas cotidianamente, independente do espaço social, da escola, de com quem esteja sendo estabelecida alguma relação dialógica. Nesse sentido, Paulo Freire (1989) argu-

menta que estamos aprendendo sempre, pois todos sabemos alguma coisa e todos ignoramos alguma coisa. Desse modo, conforme Freire (1987), os saberes são apenas diferentes, não existe saber mais ou saber menos.

A partir dessa compreensão, ao tratar do letramento escolar, é necessário que a prática docente parta do conhecimento que os estudantes já trazem consigo, baseados no letramento inicialmente fundado na linguagem oral. Prática que impedirá o docente de incorrer no equívoco histórico existente nas práticas escolares: a desconsideração do que o discente traz consigo, como se não houvesse espaços de aprendizagem fora da escola, independente da faixa etária (FREIRE, 1996).

Com base nisso, é possível afirmar que há uma coexistência do letramento familiar e do letramento escolar. Eles se complementam no ideal das famílias que organizam o acesso dos filhos e filhas ao letramento escolar, como sendo este fundamental para formação dos sujeitos. Isso demonstra, com base apenas nas vivências em sociedade, que ter domínio da cultura escrita é algo representativo e valioso na sociedade, pois possibilita emancipação. O contrário disso seria como afirma o **FL5**: “[...] amanhã ou depois, eles não têm quem dê uma palavra por eles, e eles vão ficar aí, sem saber assinar o NOME, sem saber de nada [...]”.

Nesse alinhamento, podemos reforçar a posição com as reflexões de Britto (2003) quando ele coloca que havendo maior participação do sujeito na cultura escrita, haverá mais leitura autônoma, envolvimento com discursos menos contextualizados. Com isso, o sujeito terá mais capacidade e oportunidades de executar tarefas que impliquem controle, várias inferências e ajustes constantes. Portanto, participar da sociedade de escrita exige conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, conseqüentemente, demanda deter a informação, manipulá-la e colocá-la em espaços referenciais específicos.

Considerando isso, quando a instituição escolar discute sobre a necessidade do apoio familiar para o acompanhamento das atividades

escolares, fica subentendida a relação de complementaridade nesse processo de formação. Assim, evidenciamos que esses letramentos coexistem e são complementares.

Ao longo desta obra, a tônica de toda a investigação foi o reconhecimento de que há letramentos orais, porque constituídos pela linguagem oral, em evidência aqui o letramento familiar. Isso acrescenta aos estudos do letramento, pois tradicionalmente é notório o letramento com base na linguagem escrita, em geral, associado ao aprendizado da leitura e da escrita instaurado pela instituição escolar. Além disso, é comum os estudiosos associarem a noção de letramento a “uma multiplicidade de níveis e graus, em função do quanto o indivíduo realiza com seus conhecimentos de escrita” (BRITTO, 2003, p.53).

Assim, a originalidade deste trabalho está na construção do conceito de letramento a partir da oralidade, da produção dos gêneros orais, particularmente aqui, o letramento circunscrito nas práticas de letramento do contexto familiar fundado peculiarmente no uso da linguagem oral.

Na introdução desta obra, foram listados questionamentos que, de algum modo, passaram por toda a investigação e aqui estão sendo colocados como respostas. Eis:

- As práticas discursivas da família contribuem para a formação de seus membros no espaço da escola, pois, no contexto familiar, as famílias comentam, esclarecem o valor do letramento escolar e procuram contribuir com a formação dos seus membros;
- As relações interpessoais entre os membros da família contribuem para a formação educativa dos seus, na medida em que viabilizam a ida à escola, demonstram preocupação e cuidado com a organização da vida doméstica para dar suporte à vida escolar;
- A família repassa seus valores, suas crenças, seus ensinamentos para seus membros em diferentes momentos e situações da vida em família.

Além de respostas para os questionamentos iniciais, os objetivos delineados para esta pesquisa, foram: o geral, investigar como as famílias da cidade de Cajazeiras-PB têm construído atualmente o letramento familiar e o letramento escolar; os específicos, verificar a existência de letramento familiar, independente do letramento escolar; analisar a existência de relação entre letramento familiar e letramento escolar nas famílias da cidade de Cajazeiras-PB; analisar como as famílias contribuem para o desenvolvimento do letramento escolar de seus membros; identificar como as relações familiares constituem as práticas de letramento das famílias.

Esses objetivos foram atingidos, pois, ao investigar como as famílias da cidade de Cajazeiras-PB têm construído atualmente o letramento familiar e o letramento escolar, verificamos a existência de letramento familiar e de letramento escolar. Há famílias em que os responsáveis não têm o letramento escolar, mas a família existe e nela são repassados valores, crenças, ensinamentos como forma de manutenção da instituição familiar e os responsáveis procuram encaminhar os seus para os estudos. Desse modo, fica evidenciada uma relação de complementaridade entre o letramento familiar e o letramento escolar. As famílias, de algum modo, demonstram consciência de que o acompanhamento escolar é necessário, mesmo nem sempre realizado, ou por falta de tempo, ou por falta de escolarização, entre outras possibilidades.

As relações familiares constituem práticas de letramento das famílias, pois os eventos de letramento atualizam as práticas entre os seus membros.

Nas famílias, independentemente de os responsáveis serem escolarizados, há um letramento familiar que se instaura pelo uso da linguagem oral, na medida em que são repassadas crenças, valores, orientações para a vida, além de haver nos eventos familiares um fortalecimento de suas relações. Nas famílias em que os responsáveis são escolarizados, o letramento familiar e o letramento escolar estão

em relação mais evidente do que na família não escolarizada. O letramento familiar existe nas famílias e tem valor para os membros que as constituem. Dessa maneira, as relações familiares são parte integrante das práticas de letramento das famílias, e os eventos familiares atualizam essas práticas, sempre pelo uso da linguagem oral.

Ao final deste livro, em que são demonstradas respostas e reflexões sobre os contextos de letramento, família e escola, deve ficar evidente que os letramentos que se dão na família e na escola são diferentes, podendo estar em relação, dependendo da escolarização dos seus membros, assim, se complementando, pois coexistem. As práticas familiares de algum modo fortalecem as relações entre os membros.

Na pesquisa, cada família colaboradora tem pelo menos um membro estudando, e o letramento familiar serve como suporte para o letramento escolar. Nessa medida, deve ficar compreendido que existe o letramento familiar e o letramento escolar, ambos com objetivos diferentes e práticas diferentes. No entanto, o letramento escolar é concebido, na sociedade letrada em que vivemos, como uma necessidade para melhor sobrevivência; não deixando de existir a importância e necessidade do letramento familiar, a ponto de os profissionais que constituem as instituições escolares serem uníssonos ao declararem que a família é o principal suporte de que a escola precisa para obter o sucesso esperado na aprendizagem de seus estudantes.

Ainda mais, é preciso ter clareza de que os eventos, as metas e as práticas das famílias são diferenciados, resultando em processos de formação diferenciada. Como tão bem anunciou Mujica, ex-presidente do Uruguai, a família ensina a ser educado, a ser ético, a ter higiene, a ser responsável e respeitoso com os mais velhos. A escola ensina conteúdos de língua, de matemática, de geografia, de história, de ciências, de química, de física, entre outros. Portanto, as instituições família e escola se complementam no processo de formação dos sujeitos, tendo cada uma suas práticas e eventos que se diferenciam, notadamente, pelo fato de a escola se pautar basicamente pela linguagem escrita, e

a família, fundamentalmente, pela linguagem oral. Os usos da língua acontecem em instâncias diferenciadas, com metodologias diversas, mas ambas constituindo os sujeitos sociais. Logo, família e escola são contextos de letramento. O contexto familiar se constitui pela oralidade e o contexto escolar pela escrita. Mesmo havendo mescla dos usos dessas linguagens em um contexto e no outro, elas são utilizadas com predominância em cada um desses contextos.

Quanto à motivação para a investigação dessa temática, de que a família precisa dar um acompanhamento maior nas práticas escolares dos/as filhos/as, é preciso evidenciar que a escola como instituição, precisa assumir com maior envolvimento suas práticas, sem ficar insistindo no reclame de que falta apoio da família. Se a família não cumpre melhor seu papel no acompanhamento das práticas escolares, por algum motivo ou por um conjunto de motivos, como muitas famílias nem são escolarizadas, tem menos condições ainda de compreender como deve corresponder às expectativas da escola na formação escolar dos/as filhos/as. Ainda mais, é nas famílias que são sofridos os grandes problemas sociais, e muitos deles atingem diretamente os próprios estudantes que estão na escola. Isso, muitas vezes, independe da condição social e econômica da família.

Como encaminhamento da pesquisa, ficam vários pontos a serem refletidos e melhor investigados como forma de viabilizar a compreensão de que tanto a família quanto a escola são espaços de formação dos sujeitos sociais. E, como tais, precisam ser mais bem compreendidos.

Portanto, na perspectiva apresentada sobre o letramento familiar, há o letramento com base nos gêneros orais e esse é um tema para futuras investigações. O tema do letramento familiar a partir da linguagem oral é uma problemática que ensejou toda esta investigação. Discussão, concomitantemente, linguística e social, pois o contexto familiar e o escolar compreendidos como espaços de formação dos sujeitos sociais, impõem uma posição científica acerca do tema em estudo, especialmente porque é naturalizada socialmente a ideia de

que a família deve acompanhar os/as filhos/as na escola, mas, por outro lado, não são discutidos os pontos que impossibilitam, quando é o caso, a ausência do não acompanhamento ou nem há esclarecimentos para família de como pode ser realizado.

Ainda mais, é necessário reconhecer a família como espaço de formação de sujeitos; sendo fortalecida, muito mais ela tem a contribuir com a formação dos/das filhos/as. Para isso, a escola pode fornecer essa colaboração à família, particularmente, àquelas que sofrem de vulnerabilidade social, pois o apoio da escola será fundamental para o seu fortalecimento, apresentando com clareza seu papel na formação dos sujeitos e o papel das famílias. Com isso, a partir da escola, pode ser construído o empoderamento da instituição familiar e, de forma mais ponderada, acontecer a valorização e o reconhecimento do letramento familiar, tendo, como consequência, melhor desenvolvimento do letramento escolar. Para isso, o caminho precisa ser construído com planejamento, organização, responsabilidade social e compromisso ético dos profissionais que compõem o corpo da escola.

Como a instituição escolar é formada por profissionais com formação para atuar na construção de aprendizagens, nas práticas educativas, em que o foco é o sujeito aprendiz, esse profissional precisa ser o sujeito a instituir práticas no interior da escola para trabalhar com a realidade escolar, incluindo as famílias a fim de instruí-las. Não apenas como fazem muitas das instituições escolares, em que a família é convocada pela escola para ouvir reclamações dos/das seus/suas filhos/as. Em direção inversa e inesperada, contudo, mais prazível, na escola precisa haver encontros, reuniões com as famílias para acolhê-las e dar orientações de como a família pode acompanhar os/as seus/suas filhos/as nas práticas escolares. Com isso, reconhecendo diante de cada família o quanto a contribuição dela é fundamental para o letramento familiar, o qual deve ser cada vez mais burilado, para que, mesmo a família não sendo escolarizada, o letramento construído pela linguagem oral possa ser base para o letramento instaurado pela escola.

Desse modo, os próprios profissionais da escola estarão realizando com compromisso ético sua responsabilidade com as práticas educativas instauradas pela escola e estarão também contribuindo para o melhor desenvolvimento das práticas educativas a serem instauradas pela família, prontamente articuladas com um propósito da escola, que é trazer a família para apoiar as práticas escolares. Consequentemente, a partir dessa prática emancipatória dos profissionais da escola, não só esses profissionais ganharão, mas os estudantes, os professores e as famílias. Finalmente, toda a sociedade com sujeitos em melhor condição de sobrevivência na sociedade atual.

Além disso, a partir dos discursos dos profissionais da educação, são instauradas mudanças discursivas que conduzem a mudanças nas práticas sociais. Isso porque tanto a escola quanto a família terão seus espaços de formação fortalecidos e, portanto, será possível pensar em mudanças sociais a partir do trabalho da escola e da família, instituições formadoras de sujeitos sociais. Alencar (2006, p.57) afirma que “o próprio teorizar interfere nas semióticas sociais, modificando realidades”. Por isso, é possível acreditar nas mudanças sociais a partir de um maior envolvimento ético e comprometido com o fazer que os profissionais responsáveis pela formação escolar podem realizar no sentido de colaborar com as famílias, que, muitas vezes, não têm condições de assumir a responsabilidade pela formação dos/das seus/suas filhos/as. Esse fato pode ter a colaboração da escola para que, a partir de sua mudança discursiva, como instituição escolar, possa fomentar mudanças sociais nas vivências das famílias dentro de suas realidades. Isso para que fique bem claro para a família que ela pode contribuir, mesmo com suas limitações, para o desenvolvimento dos/das seus/suas filhos/as.

Por outro lado, é necessário que a escola partilhe com seus profissionais o que ela deve instituir com a responsabilidade peculiar que lhe cabe, no seu fazer educativo da construção e desenvolvimento do letramento escolar, que se dá, prioritariamente, pelo uso da linguagem

escrita, ou, melhor dizendo, pelos usos de gêneros escritos e pelo uso de gêneros mistos, que a escrita e a oralidade constituem.

Os gêneros, sejam eles orais ou escritos, se estruturam com alguma similitude, pelo menos na intencionalidade, pois é por meio deles que as atividades de uso da linguagem se concretizam “[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p.279). Atividade ou atividades são ordenadas conforme os enunciados produzidos, os quais refletem as condições e os objetivos de cada uma dessas esferas, pelo conteúdo, pelo estilo verbal, ou seja, pela seleção dos recursos linguísticos e também por sua construção composicional. Essa formulação carrega um aspecto central da teoria do gênero do discurso, segundo a visão bakhtiniana, a de que os gêneros englobam três aspectos constitutivos: o *conteúdo*, que é produzido em um contexto discursivo imerso na realidade sociocultural; o *estilo*, construído pela seleção do léxico e da estrutura morfossintática, em que são evidenciadas formas de dizer conforme o gênero; e a *construção composicional*, que envolve todos os procedimentos para o acabamento do texto (BAKHTIN, 2000, p.279).

Assim, acrescido ao conteúdo, o propósito e a própria construção textual estão relacionados às condições do porquê falar ou escrever, para quem falar ou escrever e como falar ou escrever que, de algum modo, instituem os gêneros orais e escritos presentes nas instituições sociais, como a escola e a família, por exemplo.

Na escola, há maior produção e consumo dos gêneros escritos e mistos - mescla do oral e do escrito - e na família, a predominância do gênero oral, sobretudo nas conversas informais. Além, obviamente, da possibilidade de outros gêneros, como a produção de textos em redes sociais como o Whatsapp, Facebook, entre outros, conforme a realidade familiar. No entanto, é necessário enfatizar a grande prevalência do gênero oral *conversa* na família, pois é o principal gênero que constitui o letramento familiar.

O gênero ou os gêneros produzidos no seio familiar, em geral, visam narrar, relatar, argumentar, expor, orientar ou descrever ações e são, muito recorrentemente, elaborados em linguagem oral. Quando, no propósito de narrar como foi o dia vivido, por exemplo, na escola, o/a filho/a em uma conversa informal *narra* como foi seu dia. Muitas vezes, *relata* como foi o filme que foi passado para sua turma na escola e como aquele filme foi depois debatido pela turma. Outro exemplo é quando o/a filho/a *expõe* o motivo para ir a uma festa e os responsáveis não permitem, mas o filho *argumenta* porque deve ir à festa. Do mesmo modo que, quando a ele é solicitado que *oriente* a irmã a pegar um ônibus para voltar do lugar que está, o irmão *descreve* o lugar onde deverá ficar à espera do transporte para conseguir chegar em casa. Assim, pela produção de diversas atividades no seio familiar, há a prevalência do gênero oral.

Um ponto que merece ser destacado é que a base teórica dos estudos do letramento aqui apresentada teve como pano de fundo não só a linguística, mas também a antropologia, a sociologia e a educação. Isso permitiu ao leitor em geral compreender que como pesquisadores das ciências sociais, é necessário um olhar mais humanizado para o social, para as pessoas, a fim de se desvencilhar da perspectiva tecnicista de fechar os olhos para o que permite a humanização das relações sociais e de todo o complexo que envolve essas relações, seja no mundo do trabalho, em que as relações constituem práticas discursivas com determinada ordem do discurso, seja nas relações em qualquer outro domínio da sociedade.

Nessa direção, é fundamental considerar que todos os domínios da sociedade são constituídos por pessoas e em todas as relações se constroem práticas, pois as semioses nos constituem como seres humanos de algum modo responsáveis pelas práticas discursivas que instauramos, sejam elas linguísticas ou semióticas e, a partir delas, são constituídas as práticas sociais com maior ou menor humanização nas relações entre as pessoas, independentemente da condição social,

econômica ou política, pois todos são humanos e a todos é devido o respeito.

Assim, ao final desta obra, eis um quadro que sintetiza as indicações apresentadas nos dados. Para tanto, importa rememorar que a Análise de Discurso Crítica foi o suporte teórico-metodológico, a partir da análise das categorias dos significados representacional e identificacional. A análise dos eventos e práticas dos letramentos se deu com base na Teoria Social do Letramento.

Portanto, eis a discussão da sequência de quadros que sintetizam a investigação.

Os dois primeiros quadros, 27 e 28, apresentam dados acerca do letramento familiar. O primeiro apresenta a análise realizada a partir da Análise de Discurso Crítica, em que estão apresentados do seguinte modo: os itens da entrevista com as famílias e as categorias de análise, significado representacional e identificacional. No segundo quadro, estão apresentados os eventos e as práticas do letramento familiar e a análise com base na Teoria Social do Letramento.

QUADRO 27 – SÍNTESE GERAL DA ANÁLISE DO LETRAMENTO FAMILIAR COM BASE NA ADC

LETRAMENTO FAMILIAR (eventos das práticas sociais da família)	SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL (processos do sistema de transitividade mais recorrentes por item da entrevista)
• Reunião familiar	Material e relacional – igualmente recorrentes
• Repasse de ensinamentos/orientações/crenças	Material e verbal – muito recorrentes Mental e relacional – menos recorrentes
• Refeição em família	Material e relacional – igualmente recorrentes
• Cotidiano da família	Material – mais recorrente Relacional – menos recorrente
• . Leitura e escrita para os/as filhos/as ou com eles/elas	Material – mais recorrente Mental – menos recorrente

LETRAMENTO FAMILIAR (eventos das práticas sociais da família)	SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL (categorias: modalidade e avaliação)
• Reunião familiar	Modalidade epistêmica Avaliação: a) explicitamente desejável (para as famílias que fazem a reunião familiar); b) implicitamente não desejável (para as famílias que não conseguem fazer a reunião familiar).
• Repasse de ensinamentos/orientações/crenças	Modalidade deontica Avaliação de valor desejável socialmente
• Refeição em família	Modalidade deontica Avaliação: a) explicitamente desejável (para as famílias que fazem a refeição em família); b) implicitamente não desejável (para as famílias que não conseguem fazer a reunião familiar).
• Cotidiano familiar	Modalidade deontica Avaliação desejável socialmente
• Leitura e escrita para os/as filhos/as ou com eles/elas	Modalidade epistêmica Avaliação desejável socialmente

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nesse quadro está sintetizada a análise do **letramento familiar**, a partir das categorias dos significados representacional e identificacional das famílias.

Assim, iniciando pelo representacional, as famílias se utilizam de processos que demonstram suas representações do mundo exterior e interior, revelando muito de si mesmas. Sobre essa questão, Thompson (2014) afirma que, ao fazermos escolhas de um processo, estamos fazendo seleções que podem ser motivadas por diversos fatores sociais e linguísticos. Os processos significam muito. Nos diversos eventos da vida em família, conforme foram listados, alguns considerados

mais significativos, um dado muito representativo é o fato de que, em todas as famílias, o *processo material* foi o processo mais recorrente, em relação a todos os eventos, o que representa as concepções das famílias sobre o fazer, sobre a ação, que é concreta e que, de fato, atualiza os eventos da dinâmica familiar.

Outro processo que merece destaque é o *processo relacional* igualmente recorrente nos itens **Reunião familiar** e **Refeição em família**. O processo relacional expresso pelos verbos *ser, estar e ter*, principalmente, revela sutilmente o sentimento de pertencimento ao grupo familiar, por compartilhar eventos da dinâmica da família, algo que a maioria vivencia na própria dinâmica familiar e que fortalece os laços familiares.

Um processo bastante utilizado no item **Repasse de ensinamentos/orientações/crenças** foi o *processo verbal*. Nesse item, de fato, a concretização do repasse, necessariamente, se dá pelo processo do dizer, processo verbal que está entre os processos mentais e os relacionais. O dizer é um processo intermediário entre a própria representação do mundo (processo mental) e a relação com esse universo (processo relacional), de modo que ficou evidenciada a atitude do dizer como uma ação concreta que implica externar aquilo que concebe como necessário ao fazer da família.

Acerca do significado identificacional, relacionamos algumas indicações que merecem destaques. Em relação aos itens **Repasse de ensinamentos/orientações/crenças, Refeição em família e Cotidiano da família**, as famílias construíram *modalidade deôntica* para demonstrar suas percepções sobre a necessidade de repassar ensinamentos, de fazer refeição em família e ter um cotidiano familiar, pois se colocam como família, se colocam como pertencentes à instituição familiar, que, portanto, como família essa dinâmica constitui necessidades do seio familiar. Acrescido a isso, a avaliação que as famílias fazem sobre esses eventos é explicitamente desejável e, portanto, demonstram perceber que socialmente elas são aceitas dentro do que

é esperado para instituição família. Nesses itens, apenas três famílias, por não realizarem nenhum momento de reunião familiar, nem nas refeições, realizam avaliação implicitamente não desejável socialmente.

Sobre os itens **Reunião familiar** e **Leitura e escrita para os/as filhos/as ou com eles/elas** as famílias produziram *modalidade epistêmica* para demonstrar seu comprometimento com a verdade acerca da realização desses eventos nas suas famílias, pois não os realizam. Acrescido a isso, demonstraram avaliação desejável socialmente, por acreditarem que, por algum motivo, a reunião não é possível e a leitura e escrita não são uma preocupação do seio familiar. Apenas três famílias que não fazem *reunião familiar* realizaram uma avaliação implicitamente não desejável acerca desse item.

Uma observação significativa sobre o item **Leitura e escrita para os/as filhos/as ou com eles/elas** é que as famílias revelam que os seus/suas filhos/as fazem as atividades escolares com seu próprio acompanhamento, sozinhos ou em reforço escolar. Quanto a isso, eles fazem avaliação desejável socialmente, pois, conforme suas percepções, cumprem essa responsabilidade a contento. No entanto, sobre a realização de leituras fora das atividades escolares, com exceção das famílias em que os responsáveis não são escolarizados, somente duas famílias com filhos/as ainda crianças leem para eles/as. Em outras três famílias, os/as filhos/as são leitores já com certa autonomia e, portanto, realizam outras leituras, sem finalidades escolares. Importa considerar também que há família em que o estudo tem finalidades práticas, como conseguir aprovação em concurso público e vestibular.

Um ponto importante nesse item é que um pai revela sua insatisfação com a escola ao afirmar que esta instituição não contribui com motivação ou incentivo para os filhos realizarem leituras como atividade prazerosa e não apenas por obrigação.

A partir desse item da entrevista, é perceptível a indicação de que nos eventos atualizados pelas famílias não há uma prática costumeira de leitura e nem de escrita. Sobre a escrita, apenas uma família

falou que sua filha, ainda criança, escreve histórias, produz livrinhos infantis. Algo muito significativo, mas não é uma prática recorrente nas famílias. Isso acontece talvez porque não exista a prática da leitura pelos responsáveis das famílias e também porque, possivelmente, não exista um investimento da escola no quesito leituras de livros, obras sem finalidades objetivamente didático-pedagógicas.

O Quadro 28, como anunciado anteriormente, apresenta os dados acerca do letramento familiar analisados com base na Teoria Social do Letramento.

QUADRO 28 – SÍNTESE GERAL DA ANÁLISE DO LETRAMENTO FAMILIAR COM BASE NA TSL

LETRAMENTO FAMILIAR - EVENTOS E PRÁTICAS	
Reunião familiar	Eventos que atualizam as práticas sociais familiares.
Repasso de ensinamentos /orientações/crenças	
Refeição em família	
Cotidiano familiar	Eventos que se dão pelo hábito de repetir sequências próprias da rotina familiar, a depender da família, pela repetição da ida à escola, ao trabalho, de organizar o espaço doméstico, produzir e tomar as refeições. Conjunto de eventos peculiares à prática social familiar diária.
Leitura e escrita para os/as filhos/as ou com eles/elas	Evento que ocorre em todas as famílias pesquisadas como desenvolvimento das atividades escolares. Como evento, afora atividade escolar, ocorre apenas em algumas famílias. Afora famílias em que os responsáveis não são escolarizados, há famílias que leem para as crianças e outras que realizam leituras por motivação: profissional, religiosa e realização de estudos com motivação prática para aprovação em disciplinas de graduação, concurso público ou vestibulares.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Acerca dos itens sintetizados no Quadro 28, eis que é possível verificar que:

- Há predominância do uso da linguagem oral nas práticas familiares, mas ela é apenas predominante, não é única;

- Há um conjunto de situações de diversas semioses não linguísticas constituindo as práticas familiares;
- Há eventos e práticas sociais constituídas no domínio familiar e que estão em relação com as práticas escolares, muito nitidamente no item **Leitura e escrita para os/as filhos/as ou com eles/elas**, em que as famílias demonstram, de algum modo, que há a realização das atividades escolares, mesmo quando os responsáveis não são escolarizados;
- Há relação do letramento familiar com o letramento escolar, pois as famílias, dentro do universo familiar, tanto valorizam o letramento escolar como viabilizam o acesso a ele;
- Há a confirmação de que, para a constituição do universo familiar, os eventos vão constituindo as práticas da família e, portanto, concomitantemente a isso, vão sendo estabelecidos os laços de pertencimento ao grupo familiar, mesmo quando as relações não são como desejariam.

A seguir, eis os quadros 29 e 30, em que estão sintetizados os dados da análise do letramento escolar: o Quadro 29 conforme a Análise de Discurso Crítica e, em seguida, o 30 com base na Teoria Social do Letramento.

QUADRO 29 – SÍNTESE GERAL DA ANÁLISE DO LETRAMENTO ESCOLAR COM BASE NA ADC

LETRAMENTO ESCOLAR (itens da entrevista sobre o letramento escolar)	SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL (processos do sistema de transitividade mais recorrentes em cada item da entrevista)
Motivo para matricular filhos e filhas na escola	Relacional (processo mais recorrente). Mental e material (menos recorrentes).
Valorização do letramento escolar	Material (processo mais recorrente). Mental e relacional (menos recorrentes).
Importância da escola na vida da família	Material e verbal (mais recorrentes). Relacional e mental (menos recorrentes).
Vontade de ir para escola	Material e verbal (mais recorrentes). Relacional e mental (menos recorrentes).
Acompanhamento nas atividades escolares	Material (recorrência plena).

LETRAMENTO ESCOLAR (itens da entrevista sobre o letramento escolar)	SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL (processos do sistema de transitividade mais recorrentes em cada item da entrevista)
LETRAMENTO ESCOLAR (itens da entrevista sobre o letramento escolar)	SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL (categorias: modalidade e avaliação)
Motivo para matricular filhos e filhas na escola	Modalidade deôntica Avaliação de valor desejável socialmente
Valorização do letramento escolar	Modalidade deôntica Avaliação de valor desejável socialmente
Importância da escola na vida da família	Modalidade deôntica Avaliação de valor desejável socialmente
Vontade de ir para escola	Modalidade deôntica Avaliação de valor desejável socialmente
Acompanhamento nas atividades escolares	Modalidade deôntica Avaliação de valor desejável socialmente

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Ao observar a síntese geral de análise dos dados do letramento escolar, é possível fazer algumas considerações significativas pela lente da Análise de Discurso Crítica. Os significados representacional e identificacional, categorias de análise, permitem uma visualização, mesmo que não fechada e estática, acerca das representações e identidades das famílias que proporcionam uma percepção relevante sobre o letramento escolar a partir das famílias investigadas.

De forma muito curiosa, é evidente o uso do processo material como mais recorrente nos processos utilizados pelas famílias em relação aos itens pesquisados relacionados ao letramento escolar.

O processo material é o processo que indica ação, o fazer da família em relação aos itens da entrevista, quais sejam: motivo para matricular filhos e filhas na escola; valorização do letramento escolar; importância da escola na vida da família; vontade de ir para a escola e acompanhamento nas atividades escolares. As famílias usaram recorrentemente o processo material acerca desses itens e, em segundo e terceiro plano, respectivamente, o processo verbal e o relacional.

Fundamentados nesses processos, as famílias revelam que, de fato, procuram dar conta de suas responsabilidades como família, fazendo o que é requerido de suas práticas sociais familiares, indicações reveladas na construção do significado representacional, apresentado pelas mães, representantes de suas famílias na pesquisa. Sobre isso, vale ressaltar que um pai foi o representante de sua família na entrevista e sua percepção reforça o posicionamento das mães pesquisadas.

No tocante ao significado identificacional, é possível verificar que a recorrência plena da modalidade deôntica que as famílias construíram acerca dos itens constituintes do letramento escolar na pesquisa evidencia seu processo de identificação com a questão do letramento escolar e seu comprometimento com o processo material das suas representações. As famílias fazem avaliação dessa identificação como um valor desejável socialmente, pois acreditam que há a necessidade e a obrigação de a instituição familiar valorizar e permitir o desenvolvimento do letramento escolar dos/das seus/suas filhos/as, netos/a, como forma de viabilizar o crescimento e a ascensão social dos seus para a vida em sociedade.

Essa produção do processo de identificação, como afirma Fairclough (2003), inclui os efeitos de constituição do discurso, e isso instaura processos dialéticos em que os discursos estão demonstrados nas identidades e, como corolário, o processo dialético do significado identificacional no texto pode ser pressuposto pelo significado representacional. Os modos como as pessoas identificam a elas mesmas e como elas o fazem representar vão revelando essa relação dialética da representação e da identificação como processos imbricados de percepção e identificação.

Assim, a identificação, como processo complexo que é, impõe uma diferenciação da identidade pessoal e social. A identidade não é apenas uma questão social que aparece nos textos como sendo simplesmente uma questão de linguagem. É preciso considerar a relação

da identidade com o discurso, como um efeito do discurso, construída no discurso (SILVA, 2008; HALL, 2008). As pessoas não participam de qualquer modo dos eventos, elas são ativas, promovem, fazem, criam, mudam as coisas. O modo como elas representam as pessoas e as coisas contribui para sua agentividade. Dessa maneira, Fairclough (2003) concebe agência como um modo criativo com que os agentes sociais fazem acontecer suas ações na sociedade, relacionando-se socialmente, mudam as coisas nos eventos e práticas sociais que se realizam na sociedade.

A seguir, eis o Quadro 30 de síntese da análise do letramento escolar a partir da Teoria Social do Letramento.

QUADRO 30 – SÍNTESE GERAL DA ANÁLISE DO LETRAMENTO ESCOLAR COM BASE NA TSL

LETRAMENTO ESCOLAR	
EVENTOS	PRÁTICAS
Os eventos do letramento escolar, na perspectiva do estudante, que é o foco aqui, envolvem: Atividades diversas que envolvem a escrita e a oralidade; Atividades produzidas sob orientação da escola, que vão desde o evento de participar ou assistir aulas; Atividades levadas para o domicílio para serem realizadas no âmbito familiar.	As práticas sociais de ensino cumprem a proposta da escola prevista no Projeto Pedagógico da Escola ou no Projeto Político Pedagógico, Plano de Curso, Plano de Ensino, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para cada nível de ensino e série/ano. As práticas sociais da escola se atualizam nos eventos realizados nela ou sob sua orientação, que, como instituição escolar responsável pela educação sistemática, desenvolvem o ensino de acordo com os seguintes pontos: conteúdos; objetivos; metodologias; recursos didático-pedagógicos; avaliação.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Conforme está apresentado no quadro síntese, algumas evidências significativas são visualizadas com maior clareza. Em relação ao letramento escolar, todo o conjunto de atividades escritas e orais, incluindo desde o assistir/participar/desenvolver aulas, por parte dos estudantes, até os eventos de planejamento, preparação e produção de toda e qualquer atividade realizada pelos profissionais, sob

a regência da escola, constitui práticas sociais de ensino, as quais se desenvolvem baseada em documentos, em leis, para, com base nessa fundamentação, trabalhar conteúdos, com objetivos, procedimentos metodológicos, recursos didático-pedagógicos e avaliação. Esses são elementos da didática que empoderam o ensino como prática social da instituição escolar.

Esse letramento, diferentemente do familiar, segue um ritmo sistemático de desenvolvimento planejado para construir habilidades e competências necessárias para formação dos sujeitos sociais, a fim de promover autonomia intelectual e de desenvolver nos estudantes capacidades para viver e atuar socialmente como humanos, solidários e sensíveis não só nas relações com os outros, mas também com o universo que o cerca, que corresponde, por exemplo, ao sentir-se parte do meio ambiente, valorizando cada elemento da natureza e seus recursos para sobrevivência digna de todos que constituem as sociedades.

Finalmente, o letramento familiar e o letramento escolar coexistem nos contextos familiares e escolares em relação de complementaridade. O desenvolvimento das sociedades grafocêntricas impossibilita as instituições de formação dos sujeitos sociais, a família e a escola, de existirem independentemente, como se uma não dependesse da outra para formação dos seus filhos e filhas. Ainda mais, a necessidade de romper com a compartimentalização historicamente construída, por vários motivos, nos espaços escolares, que, contemporaneamente, procuramos vencer com a percepção de que, como seres holísticos que somos, é premente a necessidade de reintegrar, de religar, de perceber de modo relacionado, interdisciplinar, transdisciplinar ou pluridisciplinarmente. Importa mesmo é, conforme as nossas percepções como seres integrados, agirmos também, por consequência, de modo integrado e íntegro, com sensibilidade humana para enfrentarmos juntos os desafios da vida em sociedade, em que estamos cotidianamente submetidos a processos de letramento, independentemente dos contextos, das situações.

Para tanto, como bem colocou nosso grande mestre Paulo Freire nas suas obras, especialmente na *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) e, na *Pedagogia do Oprimido* (1987), é necessário: construirmos consciência do nosso inacabamento; construirmos consciência de sermos condicionados; construirmos a capacidade de sermos sensatos, reconhecermos que todos sabemos alguma coisa, os saberes são diferentes, nem são mais nem são menos; acreditarmos na possibilidade de mudanças na sociedade, a partir das práticas discursivas instauradas nas relações dialógicas; reconhecermos que a competência profissional deve ser construída com compromisso responsável para podermos contribuir com o desenvolvimento das práticas da sociedade, com alegria, esperança e consciência de que, pela educação, podemos intervir no mundo para ele se tornar melhor para todos os seres humanos, com mais dignidade e decência, com a consciência de que as práticas sociais cotidianas são frutos das nossas formas de intervir e de fazer essas práticas acontecerem. A culpa não é só do outro, ou não é apenas do outro. As práticas são realizadas, são produzidas por todos envolvidos nas práticas sociais, seja na família, seja nas instituições de ensino, seja nos diversos espaços e contextos da vida em sociedade. Para onde formos, existem humanos e, onde estão, há práticas produzidas por humanos. Portanto, todos os humanos, sem nenhum tipo de distinção, podem intervir para o melhoramento das práticas, pensando no bem comum, onde quer que estejam.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, C. N. de. Identidade e poder: reflexões sobre a linguística crítica. *In*: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. M. **Políticas em linguagem**: perspectivas identitárias. São Paulo: Mackenzie, 2006.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ATKINSON, P. **Understanding Ethnographic Texts**. Sage: Newbury Park, 1992.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, D. The social nature of writing. *In*: BARTON, D.; IVANIC, R. (org.) **Writing in the community**. Newbury Park: Sage, 1991, p. 1-13.
- BARTON, D. ; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London; New York: Routledge, 1998.

BARTON, D. ; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.

BIROLI, F. **Família: novos conceitos**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

BLOCH, M. The uses of schooling and literacy in a Zafimaniry village. *In*: STREET, B. V. (org.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

BOURDIEU, P. (org.). **A miséria do mundo**. Trad. M. S. Azevedo et al. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. *In*: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **Bolsa Família**. Disponível em: <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 20 nov. 2016.

CASTELLO-PEREIRA, L. T. **Leitura de Estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. Campinas, SP: Alínea, 2003.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DESCARDECI, M. A. A. S. O incentivo municipal à alfabetização: um evento de letramento na comunidade. *In*: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Sesmaria**. Disponível em: www.dicionarioinformal.com.br/sesmaria. Acesso em: 24 maio 2016.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Status quo**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/statu-quo/>. Acesso em: 10 fev. 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. *In*: PEDRO, E. R. (org.). **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sócio-política e funcional**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 77-104.

FAIRCLOUGH, N. Democracy and the public sphere in critical research on discourse. *In*: WODAK, R.; LUDWIG, C. (ed.) **Challenges in a Changing World: issues in Critical Discourse Analysis**, Vienna: Passagen Verlag, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord., trad., revisão e prefácio à edição brasileira Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003a.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**. London: Longman, 2010.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. *In*: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

FLICK, U. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTENELE, L. M. S. **O novo contexto da educação especial**: uma pesquisa etnográfico-discursiva sobre identidades profissionais e maternas. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Édition Établie sous la direction de Daniel Defert et François Ewald. Collaboration de Jacques Lagrange, Vol. I et II. Paris. Quarto Gallimard, 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001b.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUZER, C.; CABRAL, S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. 2010. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

GEE, J. P. Identity as Analytic Lens for Research in Education. **Review of Research in Education**, v. 25, 2000-2001, p. 99-125.

GEE, J. P. **Social Linguistics and Literacies**. 4. ed. Abingdon, Oxon: Routledge, 2012.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. **Linguística sistêmico funcional**: aplicaciones a la lengua española. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral, Waldhuter Editores, 2008.

GOMBATA, M. **Entenda como funciona o Bolsa Família**. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/entenda-como-funciona-o-bolsa-familia-248.html>. Acesso em: 30 ago. 2016.

GRILLO, R. Aspects of Language and Class. *In*: **Lancaster Conference on Linguistics and Politics**. 1986. Lancaster.

GRILLO, R. **Dominant Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

GUIA PRÁTICO DE ANTROPOLOGIA. São Paulo: Cultrix, 1971.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *In: Psicologia: Teoria e Pesquisa*. maio/ ago. 2006, v. 22 n. 2, p. 201-210.

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In: SILVA, T. T. da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HALLIDAY, M. **An Introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.

HAMMERSLEY, M. Introducing ethnography. *In: GRADDOL D. et al. Researching language and literacy in social context*. Clevedon; Philadelphia; Adelaide: The Open University, 1994. p. 1-17.

HEATH, S. B. What No Bedtime Story Means: narrative skills at home and at school. **Language in Society**. 1982. v. 11, p. 49-76.

HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. **Ethnography: approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, 2008.

HIRONAKA, G. M. F. N. Família e casamento em evolução. **Revista Brasileira de Direito de Família**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 8, abr./jun. 1999.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, A. B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294p.

KREPPNER, K. The child and the family: interdependence in developmental pathways. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 16(1), 2000; p. 11-22.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. **Sociologia Geral**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAANEN, J. V. **Tales of the Field**. Chicago, Chicago University Press, 1988.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas (online)**. Salvador: EDUFBA, 2009, 174 p. ISBN 978-85-232-0636-9. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 07 set. 2016.

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 201-235.

MAGALHÃES, I. Adult literacy research, ideology and empowerment. *In*: GIEVE, S.; MAGALHÃES, I. **Proceedings of the 4th annual C.R.I.L.E. Seminar**. Lancaster University, 1998, p. 89-115.

MAGALHÃES, I. **Eu e Tu: a constituição do sujeito no discurso médico**. Brasília: Thesaurus, 2000.

MAGALHÃES, I. Teoria crítica do discurso e texto. *In*: **Linguagem em (Dis)curso**. v. 4, n. especial, Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

MAGALHÃES, I. Discurso, ética e identidades de gênero. *In*: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. **Práticas identitárias. Língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. p.71-96.

MAGALHÃES, I. (org.) **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. v. 26/27, São Paulo: 1990/1991. p. 149-158.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Dep. de Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual São Paulo (UNESP).

Marília, SP. 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIisipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2016.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 282p.

MARIANO, A. B. P. **As mudanças no modelo familiar tradicional e o afeto como pilar de sustentação destas novas entidades familiares**. Disponível em: www.unibrasil.com.br/arquivos/direito/2009/ana-beatriz-parana-mariano.pdf. Acesso em: 28 jan. 2016.

MEDEIROS, N. **Lições de Direito Civil: direito de família, direito das sucessões**. Belo Horizonte: Nova Alvorada Edições, 1997. p. 24.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Disponível em: conselho.saude.gov.br/legislacao/lei8080.htm. Acesso em: 18 dez. 2015.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 20 nov. 2015.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Lei nº 8.142 de 28 de dezembro de 1990**. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/legislacao/lei8142_281290.htm. Acesso em: 18 dez. 2015.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE RONDÔNIA EM DEFESA DA SOCIEDADE. **Prevenir para construir uma sociedade de paz**. Disponível em: www.mpro.mp.br/web/caop-infancia-e-juventude/projetos/prevenir-para-construir-uma-sociedade-de-paz. Acesso em: 11 maio 2016.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

PERINI, M. A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988. p. 78-80. (Série Fundamentos).

PETZOLD, M. The psychological definition of “the family”. *In*: CUSINATO, M. (org.). **Research on family: resources and needs across the world** (p. 25-44). Milão: LED-Edizioni Universitarie, 1996.

PIERSON, D. (org.). **Estudos de organização social**. São Paulo: Martins, 1970b.

PITT, K. Family Literacy: a pedagogy for the future? *In*: BARTON, H.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated Literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000; p.108-124.

PITT, K. Being a new capitalist mother. **Discourse & Society**. v. 13 (2). March 2002, p. 251-267.

RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica na teoria e na prática: percursos latino-americanos**. Novas Edições Acadêmicas, 2013.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, V. de M. Análise de Discurso Crítica: uma perspectiva transdisciplinar entre a linguística sistêmica funcional e a ciência social crítica. *In*: **33 rd International Systemic Functional Con-**

gress. 2006. Disponível em: http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/53cda_resende_1069a1081.pdf. Acesso em: 27 set. 2016.

RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica e etnografia: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, sua crise e o protagonismo juvenil**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RIOS, G. **Literacy discourses**. A sociocultural critique in Brazilian communities. Saarbrücken: Verlag, 2009.

ROCKHILL, K. Gender, language and the politics of literacy. *In*: STREET, B. (org.). **Cross cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p.156-175.

ROLIM-SILVA, A. S. **Práticas de letramento e ensino de língua portuguesa**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SILVA, I. G. da. **Os prefeitos de Cajazeiras**. Terezina-PI: Halley S. A. Gráfica e Editora, 2014. 212p.

SILVA, T. T. da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 124p.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003/2004. 287p.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 123 p.

SOUZA, A. J. de. **Cajazeiras nas crônicas de um mestre escola**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1981.

STRATTON, P. Contemporary families as contexts for development. *In*: VALSINER, J.; CONNOLLY, K. (orgs.). **Handbook of developmental psychology**. London: Sage, 2003. p. 333-357.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. Literacy events and literacy practices. *In*: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. **Multilingual literacies**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000. p. 17-29.

STREET, B. V. The schooling of literacy. *In*: STREET, B. V. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995b. p. 106-131.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103p.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. 3. ed. London and New York: Routledge, 2014.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WAGNER, A.; HALPERN, S. C.; BORNHOLDT, E. A. Configuração e estrutura familiar: um estudo comparativo entre famílias originais e reconstituídas. **PSICO**, 30, 63-74. 1999.

FORMATO *15x21 cm*

TIPOLOGIA *Adobe Garamond Pro*

Nº DE PÁG. *243*

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCG

